

Den estetiske erfaring

En analyse av begrepet sanselig klokskap

Nina Marie Grasmo



Masteroppgave PED4390, våren 2006

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Den estetiske erfaring

En analyse av begrepet sanselig klokskap

AV:

Nina Marie Grasmø

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

SEMESTER:

Vår 2006

STIKKORD:

Den estetiske erfaring

Dans som fenomen

Sanselig klokskap

Problemområde

Tema for masteroppgaven er den estetiske erfaring med dans som fenomen. Utgangspunktet for avhandlingen er en refleksjon over hva som konstituerer dansepedagogens filosofiske fundament i utøvelsen av faget dans. Problemstillingen jeg har valgt for å belyse temaet er; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?*

Problemstillingen reiser tre hovedområder for avhandlingen, den estetiske erfaring, dans som fenomen og sanselig klokskap. Den estetiske erfaring leses i avhandlingen som samlebetegnelsen for dans som fenomen og sanselig klokskap.

Formålet med avhandlingen er en utvikling og en analyse av begrepet sanselig klokskap. Til grunn for denne analysen ligger en antagelse om at den estetiske erfaring med dans som fenomen skaper en forbindelse mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring. Denne forbindelsen gjør det mulig at kroppen som helhet sanser, begriper og erfarer verden. Gjennom denne analysen er en målsetting å gi et bidrag til begrepssetting og verbalisering av dans som estetisk erfaring

Teori og metode

Denne avhandlingen er et teoretisk bidrag innen pedagogisk filosofi hvor jeg utvikler og analyserer begrepet sanselig klokskap. Utviklingen og analysen tar utgangspunkt i utvalgte tekster av Lars Løvlie, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, John Dewey og Margaret N.H`Doubler. Jeg nevner også andre filosofer i avhandlingen, men de vies ikke like stor plass på grunn av avhandlingens omgang.

I lesing og tolkning av avhandlingens tekster vil jeg nærme meg tekstene ut fra et hermeneutisk perspektiv hvor tekstene, slik de presenteres og analyseres i avhandlingen, viser til hvordan jeg leser og forstår disse. For å skape god tilgang til min argumentasjon har jeg valgt å stå i tett dialog med tekstene som hovedsaklig er primærlitteratur. Avhandlingens analyse går derfor i dybden på tekstene i stedet for at kildematerialet spres.

Med referanse til Alvesson og Sköldberg (1994) sentrerer et hermeneutisk perspektiv sitt gyldighetskrav rundt spørsmål som; ”hva betyr dette”?, og ”hvilken mening har det”?, og ikke rundt spørsmål om et korrespondanse- eller anvendelsesforhold til virkeligheten. Dette perspektivet leder frem til en refleksjon over denne tekstens gyldighet slik den produseres her. Jeg har av den grunn valgt å støtte meg til Alvesson og Sköldbergs (1994) trilaterale sannhetsbegrep. Avhandlingens tekst befinner seg således i spenningsfeltet mellom tolkningen av tekstens skapende dialog sammen med virkeligheten og anvendelsen teksten undersøker.

Konklusjon

Avhandlingens analyse viser til hvordan kunnskap og kompetanse i og om faget dans kan verbaliseres. I avhandlingen har dette tatt form gjennom et forsøk på å etablere et filosofisk refleksjonsgrunnlag for dansepedagogens arbeid, her gjennom en analyse av begrepet sanselig klokskap. Analysen dannet grunnlaget for å utvikle sanselig klokskap videre gjennom en dialektisk erfaringsforståelse uttrykt i kroppens evne til kognisjon. Kroppens evne til kognisjon uttrykker en erfaringsforståelse hvor forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring er intakt. Det vil si at pedagogen utøver sanselig klokskap gjennom å utvikle kroppens evne til kognisjon hos elevene.

Sanselig klokskap er i avhandlingen definert slik; *Sanselig klokskap er kroppslig akkumulert erfaringsviten som kan omsettes til estetisk situasjonell kompetanse.* Sanselig klokskap spiller med dette på flere forhold. Det viser til dansens akademiske tilsnitt som kan illustreres med denne avhandlingen. Sanselig klokskap handler videre om å anerkjenne dansens utenom - estetiske mål, hvor fokus er lagt til omgivelsene rundt dansen som kan skape trivsel, mer læring og nytte for andre fag. Sanselig klokskap handler sist, men ikke minst, om en erfaring på dansens egne premisser gjennom dets særegne erfaringsstruktur.

Avhandlingen retter med dette fokus på hvordan dansepedagogen gjennom et bevisst forhold til egen kunnskap og kompetanse i og om faget dans, kan hjelpe danseelevne til å bli selvstendige utøvere med et reflektert forhold til eget arbeid sammen med

kompetent persepsjon av andres.

Forord

Mitt utgangpunkt for å skrive denne avhandlingen er egen utdanning og arbeid som dansepedagog. Å sette ord på egen kunnskap og kompetanse i og om faget dans, som til dels har vært en taus viten, har vært en utfordrende prosess. For å klare dette har jeg gått mange refleksjonsrunder med meg selv og andre gode støttespillere.

Jeg vil derfor aller først rette en stor takk til veilederen min Erling Lars Dale for god veiledning og inspirerende diskusjoner.

Jeg vil så takke familien min for stor tålmodighet med min iver etter å diskutere oppgaven. Her vil jeg spesielt takke samboeren min Alexander. Uten din tålmodighet og støtte hadde denne prosessen ikke vært mulig.

Nina Marie Grasmø, Oslo 18.juni
2006

Innhold

FORORD	6
INNHold	7
1. BAKGRUNN FOR AVHANDLINGEN	11
1.1 INNLEDNING	11
1.2 PROBLEMSTILLING	13
1.3 SPRÅKLIGGJØRING	15
1.4 METODEBETRAKTNINGER	17
1.4.1 Valg av tekster	18
1.4.2 Teksttolkning	18
1.4.3 Tekstproduksjon	19
1.5 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK	20
1.6 PEDAGOGISK FORANKRING	23
1.6.1 Den estetiske erfaring	23
1.6.2 Dans som estetisk erfaring i norsk skole.....	24
1.7 AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	27
1.8 EN KOMMENTAR TIL LITTERATUREN	29
2. DEN POETISKE ERFARING	31
2.1 INNLEDNING.....	31
2.2 POETISK FREMSTILLING.....	31
2.3 TRANSFORMASJON	33
2.4 DISTANSE.....	36
2.5 DISKURS.....	39

2.6	HVOR GÅR VEIEN?	41
	SAMMENFATNING	45
3.	MENNESKETS SENSIBILITET	47
3.1	INNLEDNING	47
3.2	KORT OM "KRITIKK AV DØMMEKRAFTEN" (1790)	49
3.3	DØMMEKRAFT	50
3.3.1	<i>Mot et tentativt fundament</i>	51
3.3.2	<i>Smaksdom</i>	53
3.4	SKJØNNHET	56
3.4.1	<i>Innbildningskraften og forstanden</i>	57
3.4.2	<i>En felles sans</i>	60
3.5	DEN ESTETISKE ERFARING	63
3.6	DEN ESTETISKE TILSTANDEN	65
3.6.1	<i>Menneskets dualitet</i>	66
3.6.2	<i>En estetisk tilstand</i>	67
3.6.3	<i>Mot ny innsikt</i>	69
	SAMMENFATNING	71
4.	KROPPENS EVNE TIL KOGNISJON	73
4.1	INNLEDNING	73
4.2	PRAGMATISK FORANKRING	74
4.3	ERFARINGENS STRUKTUR	76
4.3.1	<i>Kontinuitet og relasjon</i>	78
4.3.2	<i>Kroppen evne til kognisjon</i>	80
4.4	ERFARINGENS RYTME	81

4.4.1	<i>Rytme gjennom transformasjon og distanse</i>	82
4.4.2	<i>Problemløsning gjennom rytmisk erfaring</i>	83
4.4.3	<i>Oppsummering</i>	84
4.5	DEN ESTETISKE ERFARING.....	85
4.5.1	<i>Medium</i>	85
4.5.2	<i>Tid og rom</i>	86
	SAMMENFATNING.....	88
5.	DANS SOM ESTETISK ERFARING	90
5.1	INNLEDNING.....	90
5.2	TRÅDENE SAMLES	90
5.3	BEVEGELSESANALYSE.....	92
5.3.1	<i>Bevegelse og rytme</i>	93
5.3.2	<i>Rytme og teknikk</i>	95
5.3.3	<i>Den kreative bevegelseserfaringen</i>	98
5.4	DANSEN LØFTES OPP PÅ SCENEN	101
5.4.1	<i>Dansens skjønnhet</i>	102
5.4.2	<i>Dans som kunstform</i>	103
	SAMMENFATNING.....	104
6.	SANSELIG KLOKSKAP	107
6.1	INNLEDNING.....	107
6.2	SANSELIG KLOKSKAP	107
6.2.1	<i>Sanselig klokskap som et filosofisk fundament</i>	107
6.2.2	<i>Sanselig klokskap gjennom fire begreper</i>	109
6.2.3	<i>Sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon</i>	111

6.2.4	<i>Definisjon av sanselig klokskap</i>	<i>112</i>
KONKLUSJON.....		113
LITTERATURLISTE		116

1. Bakgrunn for avhandlingen

1.1 Innledning

Tema for masteroppgaven er den estetiske erfaring med dans som fenomen. Før jeg går videre i presentasjonen av temaet er det på sin plass å redegjøre for strukturen i dette kapittelet som igjen viser strukturen for hele avhandlingen. Dette kapittelet begynner med å etablere tema for masteroppgaven (jf; 1.1) som leder frem til en presentasjon av problemstillingen (jf; 1.2). Problemstillingen krever et avsnitt om språkliggjøring (jf; 1.3) som fører frem til metodebetraktninger rundt dette prosjektet (jf; 1.4). For å komme i posisjon for besvare problemstillingen følger to avsnitt om dans som estetisk fenomen. Det første avsnittet er et kort historisk tilbakeblikk (jf; 1.5), som danner bakgrunn for å etablere dans som estetisk erfaring inn i nåtiden. (jf; 1.6). Dette gjør jeg gjennom en skolepolitisk vinkling, fordi skolepolitikken vitner om verdien som tillegges estetiske fag i samfunnet. En forankring av avhandlingens filosofer følger så (jf; 1.7), før kapittelet avsluttes med avgrensning av prosjektets rammer (jf; 1.8).

Formålet med avhandlingen er å etablere et filosofisk fundament for dansepedagogens arbeid. Fundamentet kan hjelpe pedagogen til å analysere og trekke forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre kontekstuell erfaring. Dette perspektivet på dans som estetisk erfaring leder frem til at det er kroppen som sanser, beveger seg, danser og erfarer som helhet. En estetisk erfaring med dans som fenomen tar imidlertid ulik form avhengig av innholdet som vektlegges. Innholdet i det estetiske hviler på ulike tradisjoner, kulturelle og sosiale, så vel som historiske. Mitt utgangspunkt for å skrive denne avhandlingen er dansepedagogens ståsted i min tradisjon. Jeg ønsker i denne avhandlingen å rette fokus på det allmenne i den estetiske erfaring, samtidig som jeg holder fast ved det særegne ved dans som fenomen. På bakgrunn av egen erfaring som dansepedagog mener jeg det unike i dansen er at den er tilgjengelig for alle som ønsker det, fordi dans som fag er et

uttrykk for menneskets behov for å uttrykke seg og kommunisere. Dansen har med det rot i menneskets daglige aktiviteter og interaksjon med andre, noe som viser til dansens allmenne og særegne betydning og funksjon. Margaret N. H'Doubler skriver; "If we can think, feel and move, we can dance" (H'Doubler 1940:xix).

Sitatet fremhever at alle mennesker har mulighet til å ta del i dansen i forhold til egne forutsetninger. Denne avhandlingen er derfor skrevet på en antagelse om at den estetiske erfaring er gyldig for alle gjennom sin kraft av å være en umiddelbar og en refleksiv erfaring. Etter mitt skjønn gir dette den estetiske erfaring en eksistensiell dimensjon gjennom sin umiddelbare evne til å påvirke mennesket. En estetisk erfaring med dans som fenomen kan således leses som en sammenhengende prosess hvor målet er kommunikasjon. Pedagogen har her en unik sjanse til å vise veien inn i et kroppslig-kinestetisk landskap, hvor det fysiske, emosjonelle og det intellektuelle smeltes sammen til en estetisk erfaring av "noe som ennå ikke er erfart".

I "noe som ennå ikke er erfart" legger jeg erfaringens transformative forankring, hvor erfaringens "noe" avdekkes gjennom egen skaping og tilstedeværelse i dansen. Men dans ved siden av det skapende elementet krever daglig trening, hvor tilrettelegging av undervisning gjennom en analyse av konsekvenser, har en sentral plass. Dans som en estetisk erfaring kan også utvikle motstridende uttrykk som krever nye løsninger og handlinger. Dansens uttrykk kan derfor ikke fikseres, men kun forløses gjennom et møte ansikt til ansikt (eller kropp til kropp), hvor egen tolkning på bakgrunn av tidligere erfaringer veves sammen med fremtidige nye. Forholdet mellom dansepedagogen og eleven, blir i likhet med forholdet mellom dansen og publikum i et utøvende kunstnerisk perspektiv, til en dynamisk og skapende prosess. Men dette hindrer ikke at mennesker ofte enes over det estetiske og kunstneriske uten egentlig å vite hvorfor.

I avhandlingens analyse behandler jeg det estetiske som et ekspressivt uttrykk som "ennå ikke er erfart", hvilket jeg anser som det særegne ved estetiske fag generelt. Et arbeid med dans, både som sosial omgangsform og som et kunstnerisk uttrykk, trenger derfor menneskets allsidige kunnskap for å kommunisere et ønsket budskap.

Avhandlingen er dermed tuftet på en forståelse hvor det skapende og rasjonelle i mennesket sammen med det fysiske, utgjør grunnlaget for dannelsen av en estetisk erfaring med dans som fenomen. Fra dette fundamentet kan dans som kunstform komme til uttrykk gjennom en innsikt i og forståelse for estetikkens og kunstens domene og medium, sammen med en grunnleggende forståelse for erfaringsprosessen.

1.2 Problemstilling

Avhandlingen tar med dette utgangspunkt i en analyse av dans som en estetisk erfaring, hvor viljen til å konstruere et estetisk erfaringsbegrep springer ut av en refleksjon over hva som konstituerer pedagogens fundament for utøve faget dans. Denne refleksjonen har i møtet med avhandlingens tekster blitt språkliggjort, utdypet og ikledd en teoretisk drakt. Med dette som utgangspunkt har jeg formulert følgende problemstilling;

Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?

Problemstillingen reiser tre hovedpunkter for avhandlingen *den estetiske erfaring, dans som fenomen* og *sanselig klokskap*. Jeg har i problemstillingen valgt å bruke verbet *å forstå* for å poengtere at avhandlingen er et bidrag på bakgrunn av akkumulert viten gjennom eget arbeid som dansepedagog. Prosjektets utgangspunkt er derfor tuftet på en subjektiv forståelse av dans som fenomen på grunnlag av tidligere erfaringer. Jeg har videre valgt det samme verbet for å understreke dansens refleksive forståelse og erfaringsdimensjon. Uten egen kroppslig erfaring med dans, hvor selvstendig refleksiv forståelse utvikles, er dans som uttrykksform ingen egen integrert erfaring. Her vil jeg presisere at det ikke dreier seg om en forringelse av publikum, men snarere å fremheve dansens særegne erfaringskvalitet, dette fordi dans ikke er et fag hvor man kan lese seg til fullstendig forståelse. Her kan det reises spørsmål om det derfor har verdi i seg selv å begrepssette og intellektualisere dansen.

Det er mange delte meninger om dette. Å skulle redegjøre for de ulike synspunktene er ikke fokus i dette prosjektet, ut over en avklaring av mitt eget ståsted.

Som dansepedagog opplever jeg skillet mellom teori og praksis som både komplekst og til dels uavklart. Jeg har søkt etter en forståelse, men strandede på det faktum at det praktiske alltid vil være den primære aktiviteten i utdanningen av både hobby- og profesjonelle dansere. Likevel kan det synes som om en intellektuell forankring av dansen kan høyne en refleksiv forståelse for ”dag til dag” arbeidet i dansetimen. Den skapende og kreative fasen sammen med presentasjonen av dansens uttrykk er noe som er felles for alle som er utøvere av faget dans, enten det er studenter innen ulike retninger, profesjonelle dansere, koreografer eller pedagoger. Ved å gjøre dansens tause uttrykk verbalt kan dansen tre ut av sin eksklusivitet og nå flere mennesker. I vår tid hvor skolepolitikken stadig endres og økonomiske midler fordeles etter skjønn og innsikt, er det viktig med en skriftlig tradisjon og estetisk refleksjon over dansens innhold og betydning. Når dette er sagt, har jeg valgt å ikke problematisere forholdet, men snarere ta steget over skillet ved å se teori og praksis som to sider av samme sak for at ny kunnskap og kompetanse i og om faget dans kan genereres.

Mitt dansefilosofiske ståsted er derfor ikke tuftet på en forståelse av dans som enten estetisk autonomt eller heteronomt. Et slikt skille kan være vanskelig å opprettholde, fordi det særegne ofte fører det allmenne med seg, og omvendt. Dans som fag, enten i skolen, som hobby, utdanning, eller som profesjonell utøvelse kan med det gi nytte til andre livsområder gjennom sin særegne erfaringsstruktur. Her kan den kroppslig-kinestetiske oppdagelsen av noe som ”ennå ikke er erfart” skapes og erfares på dansens egne premisser. Dans som fag kan med dette handle om å skape og erfare gjennom dansens særegne erfaringsstruktur, samtidig som ”utenom -estetiske” mål anerkjennes.

Avslutningsvis vil jeg nevne at problemstillingen er todelt. Problemstillingens første ledd; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap (...)?* blir hovedsakelig belyst gjennom kapittel 2 og 3, hvor fokus er rettet mot å etablere et dansefilosofisk

fundament for pedagogens arbeid. Problemstillingens andre ledd, (...) *og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?*, vil i første rekke undersøkes gjennom kapittel 4 og 5, hvor fokus er lagt til en analyse av erfaringens struktur som danner grunnlaget for å etablere kroppen i den estetiske erfaringen. Sanselig klokskap fremstår her som et dansefilosofisk fundament, samtidig som det tar form som et estetisk erfaringsbegrep. Kapittel 6 er viet problemstillingen i sin helhet. Jeg vil likevel poengtere at problemstillingens første og andre ledd glir over i hverandre.

1.3 Språkliggjøring

Valg av dans som fenomen springer ut av et ønske om å verbalisere dansens ofte tause språk og kunnskap, fordi mye av kunnskapen om dans ligger som implisitt viten i relasjoner mellom mennesker, samtidig som det er liten tradisjon for filosofiske diskusjoner over dansen som fag.

Med referanse til R. S. Peters (1973) kan dans leses som innvielse og sosialisering inn i fagets normer, verdier, adferds og tenkemåter, gjennom det eksplisitte formulerte og det tause underforståtte. For å bruke Michael Polanyis (1966) betegnelse er den tause kunnskapen en individuell viten som ikke er språklig formulert. Polanyi betegner det som å "vite mer enn vi kan si" (Polanyi 1966:16). Denne kunnskapen "sitter i veggene" og i relasjoner mellom mennesker innad i et fagmiljø, og kan ikke struktureres eller organiseres slik den eksplisitte kunnskapen kan. Det kan likevel være hensiktsmessig å bestrebe seg på å gjøre denne kunnskapen mer tilgjengelig, men det er umulig å gjøre all viten uttalt fordi kunnskapsmengden er stor og samtidig vanskelig å identifisere og konkretisere. Det vil i en slik prosess også fremkomme mye irrelevant kunnskap. Innvielse inn i faget dans kan med det dreie seg om menneskets erkjennelse av seg selv og sitt eget uttrykk, hvor manøvrering og tilegning av fagets tause og eksplisitte kunnskap skjer gjennom egen utøvelse. En språkliggjøring av dansen kan da være med på å generere ny forståelse, kunnskap og kompetanse i og om faget dans.

For å kunne konstruere begrepet sanselig klokskap legger jeg veien om Erling Lars Dales (1998) beskrivelse av begreper og hensikt med teori, før jeg ser nærmere på hvordan en språkliggjøring kan ta form. Begreper med referanse til Dale (1998) er *kognitive* begreper som skal gjøre oss i stand til å gripe om, fastholde, organisere og velge ut relevante kategorier. Konstruksjon av teori er fremstilling av kognitive begreper, hvor nøkkelordet er refleksjon og bevisstgjøring. Refleksjon, selvbevissthet og tenkning i begreper er dermed tre sider ved konstruksjon og kommunikasjon i teori (Dale 1998:52).

I utviklingen av begrepet sanselig klokskap blir det viktig å gripe om, fastholde, organisere og velge ut det som er relevant gjennom bevisst refleksjon over dansens struktur og utøvelse sett med dansepedagogens blikk. Her er Dales (1997) tre kompetanse nivåer, k1, k2, k3, et bilde på bevisstgjøringsprosessen og refleksjonen over egen kunnskap hvor generering av ny viten er målet. Dales k3 nivå viser til innsikt, handlingsdyktighet og ansvar for å *konstruere* og *kommunisere* i teori for så å beskrive, fortolke, analysere og bedømme gjennomføringen av undervisningen og skapelsen av skolesamfunnet (Dale 1997:138). Arbeidet på k3 nivået har innvirkning på k2 nivået som ligger et hakk nærmere undervisningssituasjonen. Her er innsikt, handlingsdyktighet og ansvar for å *planlegge* og å *vurdere* gjennomføringen av undervisningen selve aktiviteten. Det refleksive arbeidet genererer videre innsikt og dyktighet i gjennomføringen av selve undervisningssituasjonen som er Dales k1 nivå.

Med referanse til dansens verden kan bevisstgjøring og verbalisering av egen kunnskap føre til åpen kommunikasjon innad i et kollegium (jf; k2). Språkliggjøring og refleksjon over dansens innhold kan med dette tydeliggjøre verdien av kunnskap og erkjennelse tilegnet gjennom dans som estetisk erfaring (jf; k3). Min oppgave er å utvikle en begrepsmessig filosofisk plattform for pedagogens arbeid i en estetisk erfaring med dans som fenomen.

Verbaliseringen i avhandlingen er derfor ikke knyttet til praksisfellesskapet, hvor språket er intimt utviklet gjennom handlingene (jf; k1). Språkliggjøringen er snarere løsrevet fra handlingskontekstene og praksisfellesskapet, slik at kunnskapen som

genereres kan gjennom abstraksjon føre til generalisering og formulering av ny kunnskap. Dale skriver at profesjonell kunnskap innebærer språkliggjøring av erfaringskunnskapen, hvor yrkeserfaringen blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon og debatt (Dale 1997:147). Videre skriver Dale at innsikt i og handlingsdyktighet til å fremstille egen kunnskapsbasis; ”representerer en balanse mellom respekt for teoretisk kunnskap, etablert erfaring og kulturelt dannet skjønn og kritisk holdning med vilje til å utvikle ny kunnskap” (ibid).

Utviklingen av begrepet sanselig klokskap vil derfor skje med respekt i forhold til teoretisk og etablert erfaringskunnskap. Her vil verbalisering og bevisstgjøring av implisitt og eksplisitt viten bidra til å skape ny forståelse og kunnskap. Dette krever adekvate beskrivelser og kritisk skjønn sammen med et åpent vokabular slik at ulike tolkninger kan gjøres eksplisitte. Refleksjon og diskusjon krever her intersubjektivitet gjennom et felles begrepsapparat. Dette er særlig viktig i et utøvende og skapende fag som dans som forholder seg til noe ”som ennå ikke er erfart” (jf; 1.1).

Som en oppsummering er språkliggjøringen av dansen i avhandlingen forbundet med å utvikle pedagogens evne til å verbalisere og visualisere dansens uttrykk gjennom språkets ytringer. Hensikten er å konkretisere ideer, forestillinger og emosjonelle tilstander gjennom et konkret møte med dans som estetisk erfaring. Formålet med språkliggjøringen er å sette begrep på både dansens tause og eksplisitte kunnskap. Det vil si å generere ny kunnskap på k3 nivået.

1.4 Metodebetraktninger

Mye av litteraturen om dans forholder seg til teknisk terminologi, anatomi, historie, nedtegning av koreografi og biografier. Det er naturlig fordi dans er et fysisk uttrykk som overleveres og tilegnes gjennom praksis. Det er av den grunn viktig å utforske den estetiske erfaring med dans som fenomen, fordi dans er et ordløst språk som trenger det skrevne og det verbale for å bli sett og hørt.

1.4.1 Valg av tekster

For å skape god tilgang til min argumentasjon har jeg valgt å holde meg tett opp til avhandlingens utvalgte tekster, herunder tekst av Lars Løvlie (1990) (jf; kapittel 2), Immanuel Kant (1790), Friedrich Schiller (1795) (jf; kapittel 3), John Dewey (1916, 1934) (jf; kapittel 4) og Margaret N. H'Doubler (1940) (kapittel 5). Jeg har videre valgt lesing av hovedsakelig primærlitteratur slik at jeg står i tett dialog med tekstene. Tekstene slik de presenteres og analyseres i avhandlingen viser derfor til hvordan jeg leser og tolker disse.

Det er imidlertid på sin plass å nevne at til grunn for lesing av primærlitteraturen har veien gått via lesing av sekundærlitteratur for å få innføring i og oversikt over temaet. Jeg vil spesielt nevne Hjørdis Nerheim (1991, 2006) og Espen Hammer (1995) som grunnlag for min lesning og tolkning av Kant. Disse kan ha vært med på å farge min lesing av primærlitteraturen, men jeg har forsøkt å bevare et åpent blikk. Videre vil jeg nevne at avhandlingens tekster med spesielt Kant og Schiller i spissen er kompliserte i uttrykket. Spesielt Schillers tekst som jeg ved først øyekast trodde skulle være lettest, viste seg å være vanskelig å analysere. Dette er fordi teksten bærer preg av Schillers poetiske legning, noe som gjør den både besnærende og komplisert i uttrykket. Det har derfor vært viktig å fremheve tekstenes kompleksitet, fordi tekstene åpenbarer stadig utforskete perspektiver ved nye gjennomlesninger.

1.4.2 Teksttolkning

I lesing og tolkning av andres tekster slutter jeg meg til Kjeldstadli (1992) forankring, idet han påpeker at valg av tekster for fortolkning og analyse er preget av egen erfaring og forforståelse. Kjeldstadli beskriver det å forske som å nærme seg en ”annens horisont ved å minske avstanden i forståelsen mellom oss og mennesker som levde i en annen tid” (Kjeldstadli 1992:40). Sitatet understreker at vi tar utgangspunkt i egen forståelse for å forstå andre, men at vi må forsøke å møte de andre med et fordomsfritt blikk, selv om vi aldri kan fristille oss fra tidligere erfaringer. Kunnskapen min og andres vil derfor være konstruert, noe som igjen gir

opphav til nye tolkninger.

På bakgrunn av dette perspektivet vil jeg nærme meg avhandlingens tekster gjennom et hermeneutisk perspektiv. Begrepet hermeneutikk kommer av gresk som betyr å tolke og fortolke (Kjeldstadli 1992:123). Hermeneutisk teksttolkning viser mer konkret til hvordan vi ønsker å trenge inn i andres hensikter, mål og motiver for så å tolke disse. Kjeldstadli kaller dette forstående, gjentenkende eller innlevende virksomhet (ibid). Teksttolkningen brukes dermed for å forstå tekstenes dypere mening, gjennom begreper som forforståelse og forståelseshorisont. Alvesson og Sköldberg (1994) bruker et begrep om reflekterende forskning for å forklare et liknende standpunkt, hvor tolkning og refleksjon betinger hverandre. Det vil si at bevissthet om teoretiske antagelser, språket og forforståelsen kommer i sentrum for forskningen, hvor på refleksjonsdimensjonen viser til forskeren selv (Alvesson og Sköldberg 1994:12). Her vil jeg fremheve betydningen av selvrefleksjon, hvor bevisstgjøring av eget perspektiv er viktig, slik at teksten ikke tar et relativistisk perspektiv.

1.4.3 Tekstproduksjon

Med referanse til Alvesson og Sköldberg (1994) sentrerer et hermeneutisk perspektiv sitt gyldighetskrav rundt spørsmål av typen ”hva betyr dette?” og ”hvilken mening har det”?, og ikke rundt spørsmål som; ”hvordan korresponderer dette med virkeligheten”?, eller ”hvordan kan dette anvendes”? Dette perspektivet leder frem til refleksjoner over denne tekstens gyldighet slik jeg produserer og presenterer den her. Refleksjonene berører hvordan min forforståelse møter tekstene i avhandlingen for så å ta en ny språklig form. Er tekstens gyldighet kun en egenskap ved språket jeg bruker, og ikke et korrespondanse- eller anvendelsesforhold til virkeligheten? Hvilken gyldighet ligger det egentlig i ren menings- og tolkningsutveksling? Finnes det trygghet i det skapende, eller det poetiske for å bruke Løvlies (1992) ordspråk? Jeg vil ikke ta et radikalt standpunkt på den ene eller andre siden, men jeg vil fremheve at teksten gjennom en skapende dialog tar form gjennom språket, samtidig

som subjektets møte med virkeligheten ikke forlates, ei heller tekstens anvendelse. Jeg støtter meg derfor til det trilaterale sannhetsbegrepet hos Alvesson og Sköldberg (1994). Avhandlingens tekst vil dermed befinne seg i spenningsfeltet mellom tolkningen av tekstens skapende dialog, sammen med virkeligheten og anvendelsen teksten undersøker. Jeg har således forsøkt i produksjonen av denne teksten å gi språket jeg benytter meg av et adekvat vokabular, slik at innsikten som vinnes kan etterprøves av andre ut fra deres ståsted. Det vil si ut fra ditt ståsted som leser av denne teksten.

1.5 Et historisk tilbakeblikk

Dans som estetisk fenomen er et kunst- og kulturfag med lange tradisjoner. Dansen slik vi kjenner den i dag spenner fra sosial hygge i den tradisjonelle samværsdansen, til oppvisninger i ulike sammenhenger, til dans som kunstuttrykk, oppdragelse¹ og som terapeutisk aktivitet. For å skape en forståelse av dans som estetisk erfaring er en innføring i dansens historiske utvikling på sin plass. Jeg vil nå skissere en kort historisk utvikling av dansen fra den magiske og rituelle dansen frem til bonde- og hoffdansen, hvor sistnevnte regnes som forløperen til dagens folkedans og sceniske dans.

Selve begrepet dans har sitt opphav i et gammeltysk ord *danson* som betyr å strekke seg (Kirstein 1977:1). Arnold L. Haskell (1971) beskriver dans som en ”måte å uttrykke sine følelser på ved hjelp av en rekke bevegelser dirigert av rytme” (Haskell 1971:7). Rytmen viser ikke kun til musikken, men til livets innebygde rytme noe all dans forholder seg til. Urdansen har/hadde en rituell betydning og funksjon for mennesket og var intimt forbundet med alle livets hendelser (H'Doubler 1940:5). Dansen er/var primitiv og begrenset i uttrykket, og ofte repeterende og ubevisst

¹ Viser her til Ella Ursin Steens hovedoppgave (1998) Estetikk og dans. På leting etter filosofiske begrunnelser for dans som oppdragelse.

(Kirstein 1977:5). Men etter hvert som mennesket utvikler seg endrer også dansens betydning og funksjon.

For rundt 6000 år siden oppstår vestens ”siviliserte” dans i det gamle Egypt. Grekerne gjør dansen, som tidligere var prestenes privilegium og kongens underholdning, til folkeeie rundt 500 år f. Kr. Sokrates (469- 399 f.kr) uttaler at dansen er den beste ”sport” for en sunn kropp i et sunt legeme (Frostad m.fl 1996:17). I romertiden starter dansens nedgangstid. Dansen fordømmes av kirken med kirkefader Augustin (354-430 e. Kr) i spissen. Dansen overlever imidlertid middelalderen og utvikler seg gradvis i retning av bondedansen og hoffdansen. Bondedansen blir forløperen til det vi dag kjenner som folkedans, mens hoffdansen blir til den profesjonelle sceniske dansen (Frostad m.fl 1996:20). Her forlater jeg folkedansen, fordi denne avhandlingen forholder seg til den sceniske dansen med utgangspunkt i dansepedagogens arbeid.

Dansen skiller gradvis lag med det daglige livet og dansens magiske betydning opphører. Dans som sosial omgangsform og som kunstuttrykk er med det i sin spede begynnelse. Gestene, bevegelsene og klesdrakten blir stadig viktigere i formidlingen av dans som uttrykk. Det er inn på denne scenen den klassiske balletten gjør sitt inntog, om enn i en uutviklet form. Den klassiske ballettradisjonen har sitt opphav i hoffdansen hvor det var menn som danset. På 1600-tallet går denne tradisjonen mot slutten og dansen løftes opp på scenen. Her kan Ludvig den 14, *solkongen*, nevnes i det han lot danseforestillinger oppføres på en opphøyd scene i Palais-Royale (ibid). Dette skapte en fysisk distanse til publikum som er holdt frem til i dag.

Utviklingen og kultiveringen av dans som kunstart skjer samtidig som dannelsen av estetikk som eget felt for erkjennelse. Estetikk per i dag er en egen disiplin innen filosofien gjennom det som heter estetisk teori, kunstteori og kunstfilosofi. Det estetiske forbindes ofte med læren om det skjønne i naturen og kunsten. Selve begrepet estetikk kommer av det greske *aisthesthai* som betyr å sanse. Det er Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) som på 1700-tallet gir estetikken en avgrenset og sanselig dimensjon. Det hele mennesket betones gjennom fokus på det

sanselige og det rasjonelle som utfyllende dimensjoner. I sitt verk *Aesthetica* (1750-58) utvider Baumgarten definisjonen av estetikken til å omfatte den ”den sanselige erkjennelses fullkommenhet” (Hammer 1995:21). Dette åpner for en teori om det skjønne hvor estetikken oppgave, ifølge Baumgarten, blir å forklare skjønnhet ut fra en teori om fullkommenhet.

Samtidig som Baumgarten legger frem sine krav til skjønnheten virker Jean Georges Noverre (1727 – 1810). Han regnes som den moderne ballettens far (Haskell 1977:56). Noverre er den første som tar i bruk intrigen i et skuespill som handlingsforløp i en forestilling. Det er ikke kun trinnene som skal være fullkomne, hele danseren skal perfeksjoneres. Dansens skjønnhet uttrykkes nå gjennom teknikk, ansikt, kropp og gester.

Helt frem til 1800- tallet er greske og romerske guder utgangspunktet for oppsetningene, men det endrer seg fra dette tidspunktet. Nå blir alver, nymfer og overjordiske vesener forestillingenes kjerne. Sko med hæler skiftes ut med myke ballettsko og tåspiss sko. Lange tunge kjoler erstattes med lettere stoffer og tutuer (korte ballettskjørt). Det spesielle ved den videre utviklingen av dans som fenomen er utviklingen av flere stilarter parallelt, uten at den klassiske tradisjonen mister sitt formspråk.

På begynnelsen av 1900-tallet oppstår den moderne dansen med Isadora Duncan (1877-1927) som frontfigur. Med Duncan forløses en ny stilart hvor dansen ikke er bundet til regler, men er et fritt uttrykk for menneskets innerste følelser. Duncan danset barbent og iført flagrende gevanter. Hun beskrev seg selv som danser og revolusjonær, og hevdet at dansen skulle være ”fri og spontan” (Frostad m.fl 1996:26). Isadora Duncan utarbeidet selv ingen teknikk, men regnes som forløperen for den moderne dansen og for store dansekunstnere som utvikler dansen videre, slik som Ruth St. Denis, Ted Shawn, Doris Humphrey og Martha Graham. En fellesnevner for det moderne uttrykket per i dag er opphevingen av de strenge klassiske reglene, selv om den moderne dansen også preges av form og innhold. Her kan nevnes Merce Cunningham (f.1919) og Martha Graham (1894-1991) som begge

står for et klart formspråk som bygger på den klassiske ballettens tradisjoner.

Parallelt med den videre utviklingen av den klassiske og den moderne dansen oppstår jazzdansen. Jazzdansen våkner til liv på 1920-tallet og blir populær gjennom folkelige danser som cake-walk og charleston (Frostad m.fl 1996:31). På 1940-tallet la Jack Cole og Kathrine Dunham grunnlaget for jazzdansen som danseform med selvstendig teknikk og scenisk uttrykk (ibid). Det er vanskelig å tale om en enhetlig retning inn jazzdansen, fordi det er like mange retninger som det er lærere og koreografer.

Denne innføringen leder frem til dagens sceniske dans hvor stiler og retninger er mange. Felles for alle retningene er at det stilles store krav til de som ønsker å velge dansens vei, enten som studieretningsfag på videregående skole eller som heltidsstudie for å bli profesjonelle dansere. For å veilede disse studentene trengs det kloke dansepedagoger med innsikt i det allmenne og det særegne ved dans som fag. Etter mitt skjønn forutsetter det en eksplisitt og verbalisert kunnskapsbase.

1.6 Pedagogisk forankring

For å komme i posisjon til å besvare problemstillingen i avhandlingen er det nå på sin plass å etablere dans som estetisk erfaring inn i nåtiden. Dette skjer gjennom en kort beskrivelse av den estetiske erfaring på bakgrunn av avhandlingens perspektiv. Det følger så et avsnitt om dans som estetisk erfaring i norsk skole. Jeg går ikke her i dybden, fordi det ikke vil belyse problemstillingen (jf; 1.2).

1.6.1 Den estetiske erfaring

Erling Lars Dale (1996) kaller den estetiske erfaring for en glemt erfaring; ”en erfaring som intensiverer hele elevens livsorientering og åpner opp for overskridende rikdom” (Dale 1996:68). Dale beskriver den estetiske følelsen som en vekkelse av lidenskaper som bryter den indre roen og forandrer viljen på en ny måte. Han setter de estetiske følelsene sammen med kontemplasjon, ”(...) fordi de estetiske følelsene

ikke forutsetter umiddelbar handling i det ytre rommet”(ibid). Det estetiske krever en indre forandring i individet selv, hvor subjektet og erfaringens uttrykk tar en form de ikke eide tidligere. Dale skriver om kunsten at den utsetter våre handlingsreaksjoner, samtidig som den ”frigjør uante mengder energi som hittil har vært hemmet og holdt tilbake” (Dale 1996:69).

Sitatene kan vise til den skapende og transformerende kraften i det estetiske prosjekt. Den estetiske erfaring med dans som fenomen kan med det leses som refleksiv erfaring, hvor ny forståelse skapes og transformeres gjennom en refleksiv fase før energien og forståelsen tar et nytt uttrykk. Det umiddelbare kan dermed kjennetegne den estetiske erfaring gjennom sin kraft til å påvirke eleven. Det gir det estetiske en eksistensiell dimensjon. En slik tilnærming viser til mangfoldet i det estetiske og til hvorfor det estetiske prosjekt er viktig i skolen, fritiden og som kunstnerisk uttrykk. Det viser også til hvorfor en verbalisering av dansen er essensielt.

1.6.2 Dans som estetisk erfaring i norsk skole

I norsk skole er dans som fagområde av nyere dato. Fra 1970-årene har dansen gradvis kommet inn i enkelte fag i grunnskolen (http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/rapporter/014005-990484/hov004-bn.html). Dans er per i dag ikke et obligatorisk fag i grunnskolen, men er lagt inn under kroppsøving- og musikkfaget. I videregående opplæring er dans en obligatorisk del av kroppsøvingen, men ellers kun et tilbud gjennom studieretningen musikk, dans, drama (http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1120).

Nedprioriteringen av dans som kilde til læring og kunnskap er tydelige å lese i St.meld.nr.30 *Kultur for læring*. Her synliggjøres elevens og lærings læringsmål i begrepet kompetanse. Kunnskapsberetningens² definisjon lyder slik; ”evnen til å

2 Kunnskapsberetningen for Norge er et prosjekt som ble satt i gang av Utdannings og forskningsdepartementet høsten 2002. De første

møte komplekse utfordringer” (St.meld.nr.30:31). Kompetanse er her samlebetegnelsen for hva man gjør og får til i møte med de aktuelle oppgavene. Denne definisjonen står i sammenheng med definisjonen OECDs prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) gir begrepet kompetanse; ”evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave”(ibid). Det kunne vært naturlig å forvente en ytterligere utvikling av definisjonen i avsnittet om de estetiske fagene, men i nevnte avsnitt i *Kultur for læring* løftes ikke de estetiske fagene frem på grunnlag av særegne erfaringskvaliteter og dynamikk. Derimot omtales de kun for å nå andre ”ikke-estetiske” mål slik som ”trivsel og mer læring” (St.meld.nr.30:44). En slik tilnærming leser jeg som en instrumentell forståelse av de estetiske fagene, hvor kun nytte for andre fag gjennom mer ”læring og trivsel” er målet. Det kan lukke for en estetisk pedagogikk hvor fagets (les; dansens) egen struktur og verdi i seg selv er formgivende.

Utviklingen av et estetisk vokabular kan med det være med på å ivareta de estetiske fagenes særegne erfaringsdynamikk, gjennom en språkliggjøring av kunnskap som ofte er implisitt og underforstått. Et estetisk vokabular er også viktig å utvikle fordi dans som fag ikke språkliggjøres i *Kunnskapsløftet*, men forblir et fysisk uttrykk uten ord (Dale 2006:154). Slik det nå ser ut vil heller ikke den fremtidige læreplanen ha utviklet en estetisk kunnskapsbase. Dette viser en nedvurdering av kunnskapen som kan erverves gjennom estetiske fag. Her er det viktig å løfte frem mulighetene i det estetiske prosjekt, både som oppdragelse og læringsform i skolen, ved å gripe fatt i et særegent aspekt, nemlig at det estetiske åpner opp for ”noe som ennå ikke er erfart”.

En kompleks estetisk aktivitet krever derfor komplekse strategier og allsidige evner i møte med ulike kunsterfaringer. I en estetisk diskurs reises dermed spørsmål om dansens funksjon og betydning i skolen, og om hvordan opplevelse av kunst kan føre

til rike pedagogiske og didaktiske prosesser. Dersom dansens verdi leses kun i et instrumentelt perspektiv på grunnlag av "ikke-estetiske" mål, det Øivind Varkøy (2003) kaller "pedagogisk banalisering av det estetiske", mister dansen sin særegne erfaringsdimensjon. Varkøy løfter i sin bok *Musikk - Strategi og lykke* (2003) frem musikkundervisningens primære funksjon idet han skriver; "(...) dvs. å fokusere erfaring og forståelse av vår egen humanitet gjennom arbeid med musikk" (Varkøy 2003:160). Dersom jeg erstatter musikk i dette sitatet med dans ville sitatet blitt slik; "(...) dvs. å fokusere erfaring og forståelse av vår egen humanitet gjennom arbeid med dans". Med andre ord dreier det seg om å vektlegge dansens betydning som en verdifull estetisk erfaring, individuelt og allment forankret.

Følger jeg Varkøys argumentasjon et hakk videre er de estetiske fagenes form et alternativ til vante tenke- og erfaringsstrukturer gjennom kritikk. Kunst som kritikk er ikke av ny dato og kan leses som et pedagogisk alternativ gjennom en kritisk estetisk diskurs, hvor erfaringen og forståelsen utvikles på de estetiske fagenes egne (les; dansens) premisser. De estetiske fagene kan da være et pedagogisk alternativ til rent kognitive erfaringsstrategier. Her er det viktig å poengtere at de estetiske fags sekundære konsekvenser uttrykt i nettopp økt trivsel, læring og mestring, selvfølgelig er gode prosesser som ikke skal underkjennes³. Spørsmålet er snarere hva som oppfattes og tolkes som dansens hovedmål i skolen. Hva kan dansen bringe til skolen gjennom sin særegne erfaringskvalitet og hva kan skolen bringe til dansen?

Når dette er sagt, forlater jeg her grunnskolen og den videregående opplæringen for å bevege meg i retning av en filosofisk diskusjon hvor dansens særegne erfaringsdynamikk er fokus. Jeg mener det er her kunnskap om dans som en estetisk erfaring først må genereres slik at bevisste og reflekterte pedagoger kan gå inn i nettopp grunnskolen, den videregående opplæringen, kunstutdanninger og /eller

3 Et aspekt som ikke er tatt med i denne sammenhengen er at estetiske fag ikke nødvendigvis fører til positive opplevelser slik det er beskrevet i læreplaner og andre dokumenter og artikler. Jeg har heller ikke tatt dette aspektet med, fordi avhandlingen ikke er et bidrag innen motivasjonsteori.

private danseskoler med en større eksplisitt forståelse og kunnskap om dans som estetisk erfaring. Etter mitt skjønn er det ikke mangelen på kunnskap som er det problematiske, men mangelen på evnen til eksplisitt å verbalisere dansens språk slik at dansens verdi og funksjon blir tydeligere i samfunnet. Veien dit slik jeg ser det, starter med å utdanne bevisste og reflekterte dansepedagoger som kan formulere, diskutere og analysere dansens mangefasetterte uttrykk. Dette er spesielt viktig fordi dansens uttrykk ofte kan oppfattes som eksklusivt i mangelen på et verbalt språk.

1.7 Avhandlingens oppbygging

Bakgrunnen for avhandlingen som nå er streket opp lar flere tråder henge i luften. Har den estetiske erfaring en særegen form for erkjennelse? Hva er erfaringens struktur og dynamikk? Skal en stram begrepsforståelse ligge til grunn, eller skal samtidens forståelse av det estetiske prosjekt være bredde og utvidelse? En diskusjon om samtidens estetikkforståelse er ikke tema i sin helhet i avhandlingen selv om jeg berører emnet flere ganger. Det er likevel på sin plass å etablere oppgavens teoriutvalg inn i det estetiske landskapet for å klarlegge deres estetiske operasjonsradius.

Kapittel 2 *Den poetiske erfaring* er viet Lars Løvlies artikkel *Den estetiske erfaring* (1990). Løvlie tar i denne artikkelen utgangspunkt i et utvidet estetikkbegrep hvor han argumenterer for at den estetiske erfaring er en transformativ erfaring, hvor estetikk kan erstattes med poetikk. Erfaring er skaping i Løvlies argumentasjon. Han tillegger med det ikke de estetiske fagene særegen verdi, fordi en estetisk erfaringsprosess ikke har en forskjellig struktur fra en tradisjonell erfaring. Formålet med analysen av artikkelen er å etablere et estetisk perspektiv for avhandlingen, hvor fokus er rettet mot erfaringens transformative forankring som betingelse for en (estetisk) erfaring.

I kapittel 3 *Menneskets sensibilitet* er utgangspunktet for avhandlingens analyse først lagt til Immanuel Kants *Kritikk av dømmekraften* (1790). Her er fokus en analyse av

menneskets sensibilitet gjennom begrepene dømmekraft, det skjønne og den estetiske erfaring. Utfallet av analysen utdypes med Friedrich Schillers bok *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (1795) som kilde. Her er fremstillingen lagt til en analyse av menneskets estetiske tilstand. Kant og Schiller løfter begge frem den estetiske erfaring som en særegen erfaring. Kant vender i sin argumentasjon fokus innover i subjektet på leting etter svar på skjønnhetens gåte, mens Schiller, gjennom et begrep om leken, søker det estetiske som fusjon mellom det sanselige og det rasjonelle i mennesket.

Kapittel 2 og 3 legger en filosofisk plattform for dansepedagogens arbeid. Dette fundamentet gjør pedagogen i stand til å trekke en forbindelse mellom en indre opplevelse og en ytre kontekstuell erfaring. På grunnlag av denne analysen kan kroppen som helhet etableres i erfaringen. Dette perspektivet utdypes videre i kapittel 4, *Kroppens evne til kognisjon*, hvor John Deweys erfaringsfilosofi er fokus. Dewey vektlegger et pragmatisk perspektiv på det estetiske, og fremhever at det estetiske må ha en funksjon for den enkelte og for samfunnet som helhet. Han skriver i boken *Art as experience* (1934) at det estetiske er en deltaker i en hver erfaringsprosess som kjennetegnes av fullbyrdelse. Fokus for kapittel 4 er en analyse av hvordan sanselig klokskap kan utvikle kroppens evne til kognisjon hos elevene. Med dette er jeg over i problemstillingens andre ledd; (...) *og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?* (jf. 1.3).

I kapittel 5 *Dans som estetisk erfaring* er danseteoretiker Margaret N. H'Doubler hovedkilden. Hun ga i 1940 ut boken *Dance A Creative Art Experience* hvor fokus er utdannelsen og dannelsen av det hele mennesket gjennom dansen. H'Doubler fremstår her som talskvinne for helheten, idet mennesket som en helhet sanser og erfarer verden. Fokus i denne delen av analysen er rettet mot hvordan kroppens evne til kognisjon kan utvikles til en minnebank for bevegelsene.

Avhandlingen avsluttes med kapittel 6, *Sanselig klokskap*, hvor avhandlingens tråder samles. På grunnlag av problemstillingen; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som*

estetisk erfaring?, utvikles det en definisjon av begrepet sanselig klokskap. Avhandlingen avsluttes med en konklusjon.

1.8 En kommentar til litteraturen

Avhandlingen baserer seg på litteratur som tar utgangspunkt i svært ulike teoritradisjoner. Det har for vært et utfordrende, men naturlig valg fordi jeg leser den estetiske erfaring med dans som fenomen som et komplekst uttrykk. Det er derfor enkelte intellektuelle ”sprang” for å få sammenheng i avhandlingen.

For å avgrense oppgaven er det i problemstillingen lagt vekt på tre hovedområder, *den estetiske erfaring, dans som fenomen og sanselig klokskap* (jf; 1.2). Den estetiske erfaring leser jeg som fellesnevner for alle momentene, hvor dans som fenomen og sanselig klokskap er to av flere elementer i den estetiske erfaring. For å begrense teoritilfanget har utviklingen av begrepet sanselig klokskap vært førende for valg av litteratur.

Avhandlingens analyse starter med Lars Løvliens artikkel *Den estetiske erfaring* (1990), fordi tre av sanselig klokskaps fire argumenter er inspirert av denne, herunder *transformasjon, distanse og diskurs*. Begrepet *sensibilitet* som er det fjerde argumentet stiftet jeg først bekjentskap med hos Kant, hvor perspektivet ble utvidet med Schiller. Analysen av Kants kritikk er konsentrert om begrepene dømmekraft, skjønnhet og den estetiske erfaring, fordi begrepene godt belyser problemstillingen. Analysen av begrepene er ikke utømmende fordi dette ville sprengt rammene for denne avhandlingen. En analyse av kunsten, det sublime og geniet er videre valgt bort fordi det ikke gir svar til problemstillingen.

I analysen av kroppens evne til kognisjon i kapittel 4, hvor utvalgte tekster av John Dewey er kildematerialet, er fokus erfaringens struktur og rytme. Dette er fordi analysen av sanselig klokskap er rettet mot å utvikle kroppens evne til kognisjon. Av den grunn er en analyse av kunsten valgt bort fordi en slik analyse ikke belyser problemstillingen.

For å forene avhandlingens mangfold falt valget på H'Doubler, fordi hun fremhever mennesket som helhet idet det sanser og erfarer verden. Her er det på sin plass å gjøre oppmerksom på at jeg også støtter med til andre teoretikere. Jeg vil i denne delen av analysen komme inn på kunsten, men heller ikke her vil en spesifikk kunstanalyse finne sted fordi det ikke vil besvare problemstillingen.

Avhandlingens utvalgte filosofer utgjør hovedtyngden av kildematerialet. Andre filosofer vil også nevnes i oppgaven, men disse vies ikke like stor plass på grunn av avhandlingens omfang. Valget om å gå i dybden til fordel for å spre kildematerialet kan ha ført til at relevante forfattere har måttet vike plass. Men med dette i mente har jeg som student erfart at det alltid er litteratur og forfattere som skulle ha vært lest, men i denne avhandlingen er det som sagt ikke plass til alt.

2. Den poetiske erfaring

2.1 Innledning

Til grunn for analysen av begrepet sanselig klokskap ligger det en forventning om at kunnskap og erkjennelse tilegnet gjennom dans som estetisk erfaring, kan transformers og skapes til situasjonell innsikt for dansepedagogen. På grunnlag av dette perspektivet retter utviklingen av sanselig klokskap seg mot erfaringens struktur og dynamikk i den estetiske erfaring. Mitt mål for dette kapittelet er å etablere et estetisk perspektiv for avhandlingen gjennom fokus på erfaringens transformative forankring. Filosofen Lars Løvlie tar i sin artikkel *Den estetiske erfaring* (1990) opp erfaringens transformasjon som betingelse for den estetiske erfaring. Det gjør Løvlie ved å koble det spesifikke estetiske sammen et allment erfaringsbegrep gjennom en poetisk forankring. Løvlie vektet i artikkelens diskurs erfaringsprosessen som grunnleggende for all aktivitet, estetisk så vel som "ikke-estetisk". Dette perspektivet leder frem til temaet i kapittelet som er en estetisk skapelse av "noe som ennå ikke er erfart" i lys av en poetisk erfaringsforståelse.

Problemstillingen for avhandlingen; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?* presenteres og analyseres i dette kapittelet gjennom tre av fire argumenter for sanselig klokskap; *transformasjon*, *distanse* og *diskurs*. Kapittelet begynner med avsnittet *Poetisk fremstilling* (jf; 2.2). Den estetiske erfaring med utgangspunkt i begrepet sanselig klokskap analyseres så gjennom argumentene *transformasjon* (jf; 2.3), *distanse* (jf; 2.4) og *diskurs* (jf; 2.5). Kapittelet avslutter med avsnittet *Hvor går veien?* (jf; 2.6).

2.2 Poetisk fremstilling

Tema for artikkelen *Den estetiske erfaring* (1990) er å se erfaring som skaping

(Løvlie 1990:2). Løvlie forteller om dette forholdet ved å henvise til det moderne subjekt som han leser som et poetisk subjekt som først gripes ”ved metaforen deltakelse og kommunikasjon” (ibid). Her vil jeg kort legge veien om begrepet poetikk for å kommentere Løvlies bruke av adjektivet poetisk.

Poetikk viser til læren om skapelse og til en refleksjon over det å skape. Filosofisk viser poesi tilbake til Aristoteles sitt begrep *poiesis*, som betegner frembringelsen eller skapelsen av produkter (<http://no.wikipedia.org/wiki/poetikk>). Løvlie (1990) skriver selv at han bruker det poetiske ut fra et begrep om skaping (ibid).

Den estetiske erfaring blir her til et poetisk prosjekt hvor hensikten er å skape ”noe som ikke før har vært”. Løvlies estetiske diskurs (1990) kan derfor leses som et poetisk prosjekt, hvor fokus er erfaringens skapende dimensjon gjennom interaksjon med miljøet. Den poetiske diskursen i Løvlies argumentasjon retter seg mot en allmenn erkjennelse og forståelse av den estetiske erfaring gjennom en analyse av muligheten og betingelsene for å lese den estetiske erfaring som paradigmatiske for pedagogikken. Løvlie skriver i pragmatiske ordelag; ”Den estetiske erfaring kan oppfattes som grunnleggende for pedagogikken. Hvis pedagogikk er framstilling og formidling av samfunn og kultur, er den i selve utgangspunktet estetisk virksomhet. (...) Men er det slik, kan ikke de estetiske fag påberope seg en spesiell estetisk innsikt og praksis som atskiller dem vesentlig fra for eksempel språkfagene i skolen.” (Løvlie1990:1).

Sitatet forklarer det estetiske ut fra ”ikke - estetiske” argumenter selv om budskapet for Løvlie er poesi. Løvlie anvender her en vid og fleksibel forståelse av det estetiske, hvor blikket er rettet mot erfaringens dynamiske struktur gjennom skapelse og transformasjon. Løvlies fokus er mennesket som deltaker i en kontinuerlig erfaringsstrøm, hvor det står i en konstant interaksjon med sine omgivelser, og hvor ingenting oppstår eller kommer til det fra intet. Ingen forhold kan tilskrives en begynnelse eller slutt i denne argumentasjonen, enten det er en ”tradisjonell” erfaring eller skapelsen av et kunstverk. Den estetiske erfaring i artikkelens diskurs forankres derfor i et allment erfaringsbegrep og ikke i en spesifikk kunstforståelse. I analysen

av artikkelens diskurs er det derfor hensiktsmessig å undersøke hvordan det estetiske kan forklares ut fra ”ikke-estetiske” kvaliteter og argumenter, og det kunstneriske ut fra en ”ikke-kunstnerisk” forståelse. For å finne svar, både Løvlies og mine, undersøker jeg først Løvlies transformative forankring.

2.3 Transformasjon

I sin poetiske argumentasjon vender Løvlie seg til den transformative teori for å forklare den estetiske erfaring etter å ha forkastet en mimetisk og ekspressiv forankring⁴. Den transformative teori hviler ifølge Løvlie på en hermeneutikk som knytter mening til den interpretative helhet, en dialektikk som beskrives ved fremmedgjøring og en samtale som er poetisk og som omfatter diskursen (Løvlie1990:10). Teorien forener kritisk hermeneutisk forankring med amerikansk pragmatisme (Løvlie 1990:7). Denne forståelsen danner rammen for Løvlies begrep *den interpretative helhet*, hvor kunnskap og erkjennelse lese som et forhold mellom individ og miljø.

Begrepet *transformativ* kan lede leseren frem til en forståelse av Løvlies erfaringsbegrep som en poetisk erfaring (jf; poiesis) ved at det estetiske knyttes til det originale og grensesprengende. En estetisk erfaring kan ifølge denne synsvinkelen leses som en poetisk, relasjonell og kontekstuell erfaring som utspiller seg i forholdet mellom det poetiske subjektet, stoffet som bearbeides og mellom subjektet og ”de

4 Grovt sett kan forholdet mellom estetikk og pedagogikk deles inn i tre teorier, den mimetiske, den ekspressive og den transformative. Artikkelens diskurs forkaster både den mimetiske og den ekspressive teori. Det mimetiske skriver Løvlie tar utgangspunkt i den klassiske tradisjon hvor kunst ble sett på som etterligning og tilegnelse. Løvlie forkaster denne teorien som forklaring på den estetiske erfaring fordi den ”fortapte seg i forbildet og dets vesen” (Løvlie 1990:2). I den ekspressive teorien skriver Løvlie, er det estetiske knyttet til den subjektive opplevelsen av et kunstuttrykk. Denne teorien gir heller ingen tilfredsstillende forklaring på den estetiske erfaring, fordi den er ”forført av subjektet og dets natur” (Løvlie 1990:2).

andre". Den poetiske (estetiske) erfaring kan beskrives som en delt erfaring mellom individet og omgivelsene, hvor det poetiske forholder seg til frembringelsen av "noe" nytt. Det transformative forener her erfaringens struktur gjennom begreper som forløp, utvikling og forandring sammen med en forståelse av erfaringen som uttrykker forhold og kontekst (Løvlie 1990:12). Det vil si at ulike forhold realiseres i erfaringen siden erfaringen fungerer som møtested for struktur og forståelse. Det transformative forholder seg derfor til både det nye som skapes samtidig som det blir målestokken for verden.

Med utgangspunkt i begrepet sanselig klokskap er en pedagogisk konsekvens og en dansefilosofisk refleksjon i dette estetiske perspektivet at læring leses som et uavsluttet forløp hvor transformasjon av kunnskap, erkjennelse og erfaring er en stadig pågående prosess. Begrepet sanselig klokskap viser til hvordan kunnskap om erfaringens og erkjennelsens dynamikk danner grunnlaget for refleksiv utøvelse, hvor bedømmelse og veiledning i en estetisk erfaring ikke kun forholder seg til et ferdig moment men til en stadig skiftende prosess med påfølgende produkt (er). Mennesket er derfor ikke kun deltaker i en kontekst, men som Løvlie skriver om det estetiske at det "virkeliggjøres gjennom ensemblet av de praksiser individet er engasjert i" (Løvlie1990:2). Dette ensemblet leses i likhet med en estetisk erfaring som en kontekstuell, relasjonsbetinget og transformativ praksis.

I en poetisk erfaring som her skisseres, hvor fokus er utvikling og forløp gjennom erfaringens genese, er en analyse av subjektets stilling på sin plass. Løvlies argumentasjon fører leseren frem til en dekonstruksjon av subjektiviteten. Et adekvat spørsmål er om et dansefilosofisk fundament kan forenes med tanken på et dekonstruert subjekt som en sanselig klok utøver? Hva går ideen om et dekonstruert subjekt ut på? For å besvare spørsmålene legger jeg veien om Løvlies interpretative helhet, før jeg analyserer interpretasjonsforholdet i sammenheng med begrepet sanselig klokskap.

En estetisk erfaring har ifølge artikkelens diskurs ikke subjektet som origo, men forholder seg til subjektet som en aktiv deltaker i en konstant prosess. Subjektets

indre er ingen statisk kjerne, men uttrykker et dynamisk forhold mellom subjektet og miljøet. Det dekonstruerte subjektet, som Løvlie restaurerer gjennom deltagelse og kommunikasjon, kan leses i Løvlies begrep *den interpretative helhet*. Den interpretative helhet beskriver Løvlie som et treleddet relasjonelt forhold som utspiller seg i spenningsfeltet mellom skaper, budskap/ produkt og mottaker/publikum. Løvlies poetiske subjekt er i dette perspektivet ikke en ting men en prosess. Prosessen forteller ikke om en selvrealisering for subjektet, men om en realisering av det treleddet forholdet innad i den interpretative helhet hvor subjektet forklares gjennom deltakelse og kommunikasjon.

Denne fortellingen kan leses som et argument mot estetisk subjektivism og en individualisering av den estetiske erfaring. Løvlie skriver at den "indre natur", "jeget", "inspirasjonen" ect, er "betegnelser som ikke betegner noe" (Løvlie 1990:5). Dersom ordene brukes må de sees i forhold til andre ord innad i den interpretative helhet, fordi ordene alene ikke har verdi. Det foreligger derfor ingen direkte korrespondanse for Løvlie mellom kunstneren selv, hans indre og det kunstneriske uttrykk, fordi subjekt og objekt kun er faser i en større erfaringsprosess. Det fører til at verkets opprinnelse heller ikke tillegges nevneverdig interesse fordi verket også har sin tilblivelse i et skapningsforløp. Løvlie poengterer sitt syn ved å referere til Dewey som skriver: " Det betyr at selvets uttrykk i og gjennom et medium som etablerer kunstverket, er en langtrukket interaksjon mellom noe som springer ut av selvet og av objektive betingelser. I den prosessen antar begge en form de ikke eide på forhånd" (Dewey 1958:65, i Løvlie 1990:5)

Sitatet huser den estetiske erfarings epistemologiske verdi, samtidig som det forfølger Løvlies dekonstruksjon av det subjektive. Å lese sanselig klokskap gjennom et dekonstruert subjekt krever en betoning på subjektets interaksjon med miljøet. Det kan vise til det plastiske i menneskets livshistorie ved at det tolker på bakgrunn av kjent kunnskap for så å beholde, endre eller forkaste sine forestillinger om verden. Subjektiviteten i erfaringen tar i dette resonnementet ikke form som et statisk forhold, men manifesterer seg gjennom stadig interaksjon og utveksling med erfaringens

innspill og utspill. Sanselig klokskap beskriver her den estetiske erfaring som en stadig pågående prosess som ikke forholder seg til fikserte substansielle kategorier.

Et dansefilosofisk fundament tuftes i dette perspektivet på en forståelse hvor prosess og skaping skjer gjennom et interpretasjonsforhold. Sanselig klokskap viser med det til hvordan akkumulert kunnskap gjennom erfaringer kan gi situasjonell innsikt i og plattform for utøvelsen av refleksiv dømmekraft. I dette perspektivet betinger det allmenne og det særegne hverandre. Å være en sanselig klok pedagog kan mer konkret vise til hvordan kunnskap om et subjekts interaksjon i relasjon til et fag kan gi en pekepinn på hvordan et subjekt forholder seg til andre fagområder. Dette kan samtidig vise at subjektets interaksjon i en kontekst ikke nødvendigvis er lik en i annen sammenheng.

Utøvelsen av sanselig klokskap, gjennom et restaurert poetisk subjekt, tar dermed form som et aktivt søkende og skapende prosjekt. Løvlie viser til Dewey for å understreke sitt transformative standpunkt som skriver følgende; ”Erfaring er resultatet, tegnet og belønningen for interaksjonen mellom organisme og omgivelser. Ved å bringes til sin fullstendighet, transformeres interaksjonen til deltakelse og kommunikasjon” (Dewey 1958:22, i Løvlie 1990:2). Sitatet viser veien tilbake til utgangspunktet for artikkelen, undersøkelsen om den estetiske erfaring kan oppfattes som paradigmatiske for pedagogikken (jf; 2.2). Sitatet gir svar til analysen ved å henvise til erfaringens struktur som grunnleggende for all erfaring, estetisk så vel som ”ikke-estetisk”. Dette resonnementet leder veien frem til en tentativ antagelse om at erfaringens transformative forankring kan regnes som en betingelse for erfaringens og kunnskapens legitimitet.

2.4 Distanse

Et begrep om distanse kan belyses gjennom den emosjonelle og fysiske distansen som mennesket opplever i teateret. Løvlie skriver i artikkelens diskurs at distansen mellom det som skjer på scenen og det som foregår i publikum skaper nærheten til

uttrykket. Ulikheten markerer likheten ”som gjør et jeg til et vi” (Løvlie 1990:11). Dette perspektivet på begrepet distanse markerer *katharsis - fenomenet*⁵. Løvlie skriver at katharsis virker gjennom distansering, fordi det fiktive elementet gjør at mennesket kan holde seg (på kantiansk vis) desinteressert interessert ”til grunnleggende menneskelige følelser og handlinger. I skuespillet møter tilskueren ikke tragedien som sin, men formidlet: han nyter seg selv i det fremmede” skriver Løvlie (1990:9). Publikum er således unndratt handlingstvungen som skjer på scenen og kan på den måten skille ut og oppleve egne følelser i det skapende uttrykket.

Distanse kan sidestilles med et begrep om fremmedgjøring. En estetisk fremmedgjøring kan fortelle om den poetiske erfaring at den i seg selv er skapende fordi den aldri returnerer tilbake til utgangspunktet, men vender om med den differens som er skapt gjennom erfaringens dialektikk. Løvlie bruker Hegel for å beskrive dette dialektiske argumentet, idet Løvlie skriver at Hegel er den første som gjorde omfattende rede for hvordan mennesket realiserer sitt indre gjennom det ytre, det vil si at det stiller ”noe” utenfor subjektiviteten (Løvlie 1990:10). I følge Løvlie er Hegels grunnleggende ide at mennesket har et iboende driv etter å fremmedgjøre seg selv. Denne fremmedgjøringen skriver Løvlie, kaller Hegel for erfaring. En hegelsk erfaring innebærer å skape noe som ennå er ukjent for seg selv, for så å vende tilbake for å bli kjent med seg selv på nytt. Dette fører til at mennesket møter og blir kjent med seg selv gjennom det skapte. Men skriver Løvlie, Hegel er i mot å fortape seg i følelsenes sentimentalitet. Følelser alene gir ikke svar på erfaringen fordi de først blir virkelige i ytringen. Følelser eksisterer derfor ikke forutfor, men gjør seg gjeldene i selve erfaringsprosessen.

Et erfaringsbegrep slik det utformes gjennom Løvlies estetiske diskurs setter ikke det emosjonelle opp mot tanken og det intellektuelle. Erfaringen begynner derfor ikke i et

⁵ Katharsisbegrepet kommer fra gresk og betyr renselse. Aristoteles bruker begrepet om den tilstanden publikum skal oppnå i møtet med tragedien, gjennom å identifisere seg med personene og deres skjebne i handlingen (www.teaternett.no/leksikon/k/katharsis.htm).

nullpunkt men i selve relasjonen. Det fører til at hele den transformative teori begynner og slutter i erfaringsprosessen. Erfaringen er heller ikke et uttrykk for en utvikling fra det primitive til det avanserte, men snarere en utvikling fra et skjema til et annet eller fra en kompleksitet til en annen (ibid). Løvlie skriver, i samsvar med Hegel og Dewey som er to av flere bidragsytere i artikkelen, at; (...). ”det er ingen grunn til å redusere handlinger eller erfaringer til enten følelse eller intellekt, og derved falle for fristelsen til å forklare skapende virksomhet enten affektivt eller kognitivt” (ibid). Det fører til at en erfaring rommer følelser, stemninger og intuisjoner like mye som resonnementer, begreper og praktiske ferdigheter. Ifølge Løvlies poesi er det således gjennom distanse fra og identifikasjon med det estetiske uttrykket at grunnlaget for den estetiske erfaring etableres.

Distanse, som et argument for sanselig klokskap som et dansefilosofisk fundament for pedagogen, viser ifølge de forgående avsnittene til den fysiske og den emosjonelle distansen mellom mennesker. Det er distanse som fenomen som frigjør refleksjonen slik at ny innsikt og forståelse kan genereres. Distansen tar her form gjennom en transformativ forankring hvor den estetiske diskurs etablerer ny innsikt og forståelse. Differens tilegnet gjennom poetisk distansering kan med dette regnes som en betingelse for at nytt skapes og erfares i rommet mellom subjektet og miljøet. Den poetiske distanseringen kan ta konturene av differensens estetikk hvor ingen forhold er statiske og/eller har mulighet til å vende tilbake til seg selv i utgangspunktet. Erfaringens estetiske gang må derfor heves et nivå opp med den differens som er skapt gjennom prosessen. Distansen gir den estetiske diskurs et frigjørende perspektiv, fordi den dialektiske fremmedgjøringen gjør det mulig for mennesket å skape noe som enda er nytt for en selv, for så å vende tilbake med dypere innsikt og erkjennelse. Distansen viser til et vesentlig element i den estetiske hvor oppdagelsen av ”noe som ennå ikke er erfart” er det essensielle.

Med inspirasjon fra Løvlies transformative teori kan menneskets estetiske erkjennelse leses som et ”forholdet mellom” eller et ”fritt rom” hvor nytt skapes og erfares. Det er til dette rommet mennesket bringer med seg de mulige og nødvendige betingelsene

for at en estetisk erfaring kan dannes. ”Forholdet mellom”, eller differensens estetikk, har en transittfunksjon som gir den nødvendige distanseringen som kreves for at ny erfaring kan skapes og nylig erfart erkjennelse kan integreres. Denne ”pauseringen” fristiller mennesket i øyeblikket og åpner for den refleksive ettertanken hvor analysen av praktiske konsekvenser og handlingstvang blir satt på begrep. Her er det viktig å ikke distansere seg for mye, fordi det kan føre til at erfaringen stilner hen og blir uten evne til å påvirke.

2.5 Diskurs

Diskursen er forbundet med Jürgen Habermas og den vitenskapelige diskurs. Diskursen i Habermas sitt fortegn er regelstyrt, hvor person og situasjon abstraheres slik at kunnskapens validitet er fokus for prøving av påstander (Løvlie 1990:13). I avhandlingen følger jeg Løvlies diskursforståelse og innvending til Habermas sitt diskursbegrep hvor diskursen reduseres til en formal prosedyre.

En diskurs i Løvlies argumentasjon er en kritikk som utøves i felleskap mellom argumenterende personer. I kraft av Løvlies poetiske forankring er utgangspunktet for den estetiske diskursen lagt til erfaringens genese. Her søker det nye perspektivendring gjennom opplevelse og prosess, hvor fremmedgjøring og differens åpner for nye innsikter. Å ta en annens standpunkt blir til et uttrykk for det ”like i det ulike, identitet og differens” (Løvlie 1990:13).

Den estetiske diskurs er derfor like mye regelskapende som regelstyrt (ibid). Diskursen forholder seg ikke til et allerede formalisert regelsett for å utprøve argumentenes gyldighet. Gyldighetskriteriene dannes snarere i og med konstitueringen av gjenstanden (ibid). Erkjennelsens kriterier vokser her frem gjennom erfaring med gjenstanden som skal bedømmes. Det blir derfor i diskursen, mellom det individuelle og det som er felles, at det estetiske uttrykk for Løvlie holder seg levende og ikke stivner. I en poetisk argumentasjon betinger derfor det kritiske subjekt og den poetiske diskurs hverandre, fordi den estetiske erfaring plasseres

mellom det etablerte og frambruddet av det nye. Denne plasseringen uttrykker dobbeltheten i den estetiske erfaring hvor erfaringen spiller mellom det individuelle og det allmenne.

I artikkelen har Løvlie plassert det subjektive utenfor den subjektive posisjon, men ikke utenfor erfaringen. Subjektet i diskursen er således frisatt egen natur og kan tre ut i "fellesskapet som ensemblet av sine samtaler" (Løvlie 1999:14). I Løvlies argumentasjon opphever den estetiske diskurs seg selv og tar aldri en fullstendig etablert form. Løvlie beskriver den estetiske diskurs som skapende, forsøksvis og følsom for forandringer i egne forutsetninger (ibid). Løvlie skriver: "I et estetisk perspektiv tilhører den kommunikative kompetanse et subjekt som er i stand til å oppleve og å distansere seg fra opplevelser, og som kan leve samspillet mellom nærhet og distanse. I dette samspillet utvikles "an-erkjennelsen som forutsetning for læring og forandring" (ibid). Den kritiske og estetiske diskurs ser Løvlie derfor som en pedagogisk oppgave (ibid).

Løvlies perspektivering av det estetiske inn i diskursen kan ta konturene av en frigjørende fortelling fordi det intersubjektive fungerer som kriterium for generalisering. Følelser skriver Løvlie med kun subjektiv forankring har begrenset epistemisk verdi, fordi de ikke kan generaliseres (Løvlie 1990:9). Det intersubjektive er således menneskets kriterium for å ha forståelse og kunnskap om hverandre gjennom deltakelse i samme livsverden og forståelseshorisont, eller for å bruke Polaniys (1966) betegnelse som deltaker i samme kulturspesifikke "tause bakgrunn" (jf; 1.3).

Løvlie har gjennom artikkelens diskurs plassert det poetiske subjekt i samspillet mellom tradisjon, kunstner og publikum. Løvlie stiller seg kritisk til Kant og Habermas som anerkjenner den estetiske erfaring, men som gjør den til en spesiell og særegen praksis. Den transformative teori skriver Løvlie går motsatt vei ved å gjøre det teoretiske og moralske til en del av det estetiske. I følge Løvlie fører dette til at det ikke skjer en estetisering av erfaringen og at den gir rom for den kritiske estetiske diskurs, samtidig som sannhet ikke erstattes av institusjon, retorikk og makt (Løvlie

1990:14). Den transformative teori forutsetter derfor et selvstendig kritisk subjekt som er en aktiv deltaker i en uavhengig tradisjon hvor den poetiske diskurs etablerer og gir mening til den estetiske erfaring. Det fører til at nytt skapes og erkjennes gjennom erfaringens genese. Diskursen sikrer dermed frihet og fellesskap, og gjør mennesket i stand til å enes og/eller akseptere uenighet. Diskursen og det intersubjektive kan i følge Løvlies argumentasjon gi begreper som sannhet og gyldighet en legitim plattform. Det gjør det mulig for individer i fellesskap å felle deskriptive og komparative dommer over det estetiske gjennom en interpersonlig diskusjon og analyse. Løvlies diskurs har med det som mål å se den estetiske erfaring som åpen og tilgjengelig for alle slik at det estetiske ikke kun forbeholdes en liten innvidd kultur.

Sanselig klokskap virkeliggjøres i denne tradisjonen som en estetisk diskurs gjennom et kommunikativt subjekt hvor dialogen i fortolkningsforholdet setter diskursens rammer. Interaksjon og kontekst viser til at en poetisk (estetisk) erfaring, forstått gjennom begrepet sanselig klokskap, ikke kan fikses gjennom bruk av en strategi, men krever et metodemangfold hvor hver enkelt situasjon fordrer en løsning som er unik i seg selv.

2.6 Hvor går veien?

Lars Løvlies artikkel *Den estetisk erfaring* (1990) har et postmoderne tilsnitt hvor søken etter en sann sannhet er forlatt. Sannheten er snarere poetisk fordi sannhetsbegrepet ikke legitimeres gjennom en mesterfortelling, men skapes gjennom kommunikasjon og dialog. Sannheten, eller det estetiske i denne avhandlingen, skapes derfor gjennom diskursen som tar sikte på mange fortellinger, sannheter og enigheter fordi menneskelivet leves kontekstuellt, relasjonelt og situert. Den ensomme vandreren er derfor avløst av et sosialt subjekt som ikke er viljeløst, men som aktivt tar ansvar for egne handlinger. Et dekonstruert subjekt restaures således til et poetisk subjekt gjennom kommunikasjon og dialog. Det estetiske kan derfor ikke pretendere en sann tolkning, men må snarere fremme flere tolkninger og fortellinger, og dermed

”flere mestre”.

Den estetiske helhet er i denne argumentasjonen flertydighet og ubestembarhet i uttrykket og åpner det estetiske for alle mennesker. Det estetiske, i likhet med min lesning av Løvlies tekst, forholder seg ikke til et sett med sanne kriterier som gir en rett tolkning, fordi det estetiske forholder seg til slik det er/var, intensjonen til kunstneren (her Løvlie) og til min tolkning av denne. Her kreves det hermeneutisk bevissthet og evne til å lese konteksten det estetiske uttrykket inngår i, sammen med kyndighet til kritisk stillingtagen hvor det er like viktig å trenge inn i hva uttrykket ikke sier.

Løvlies estetiske prosjekt er en kontekstuell dialog hvor verden erkjennes og skapes i en aktiv og intim tilstedeværelse gjennom subjektet. Det estetiske prosjektet anerkjenner subjektets rekonstruksjon og fornying av gamle tradisjoner i kraft av det poetiske. Løvlie knytter dermed det estetiske og kunstneriske tett opp til erfaringens prosjekt hvor den estetiske validitet legitimeres gjennom diskursens rike. Men kan den estetiske erfaring forklares gjennom diskursen alene?

En språklig ytring av en estetisk og kunstnerisk erfaring skjer etter min mening gjennom diskursen, men forutfor selve ytringen ligger menneskets sensibilitet som ikke krever en umiddelbar handling i det ytre rommet. Denne sensibiliteten leser jeg som grunnlaget for en estetisk erfaring. En innvendig mot Løvlies artikkel er derfor at den blir værende i diskursen og ikke tillegger en sensibilitet forutfor en erfaring betydning. Er et estetisk uttrykk kun et uttrykk som lever og ”leverer varene” i en estetisk diskurs? Her vil jeg løfte frem erkjennelse i kraft av det å være menneske med referanse til Kants førbegrepslige konsensus (jf; kapittel 3). I likhet med Løvlie er også Kant opptatt av å bringe det estetisk på begrep, men da i kraft av menneskets erkjennelse gjennom sensibiliteten som betingelse for en estetisk erfaring overhodet.

Selv om jeg er enig med Løvlie og har valgt en vinkling på det estetiske med utgangspunkt i begrepene transformasjon, distanse og diskurs faller jeg ikke til ro i diskursen. Den estetiske erfaring med utgangspunkt i begrepet sanselig klokskap,

handler for meg om en varhet for det ennå uoppgagede og en menneskelig følsomhet som ikke kan gis en vitenskaplig utledning. Det handler om menneskets erkjennelse i kraft av det å være mennesket, hvor menneskets sensibilitet åpner for en overskridelse hvor dette "noe" søkes å avdekkes. Her er det på sin plass å poengtere at denne perspektivering av det estetiske ikke er fundert i en romantisk ide hvor troen på menneskets ekspressivitet er det avgjørende. Den er snarere fundert i relasjoner mellom mennesker, i nettopp diskursive begreper, hvor anerkjennelse skjer innad i et løvlig inspirert fortolkningsforhold. Det estetiske kan dermed forankres i erfaringens diskurs hvor endring, fortolkning og språkliggjøring av det estetiske muliggjør estetiske engelsk og norsktimer, så vel som dansetimer. Et slikt perspektiv krever en anerkjennelse av at det estetiske og det kunstneriske forholder seg til mer enn akkurat det utalte og skrevne ord.

Et dansefilosofisk fundament etableres derfor i frirommet mellom pedagogen og elevene, og mellom pedagogen og dansen. Det handler om å anerkjenne at det å være menneske ikke kan settes på en formel, men like fullt kan og bør diskuteres slik at erkjennelsen kan overføres til andre dimensjoner som ikke leses som estetiske. Det estetiske for meg handler om noe jeg selv opplevde på grunnfag pedagogikk. Foreleseren malte teksten i bilder og salen som ellers summet svakt av mobiltelefoner og lav hvissing var stummende stille. Tekstens bilder ble virkelig og vi kunne føle tragedien som utspant seg.

Etter mitt skjønn er det på denne måten det estetiske kan være paradigmatisk for pedagogikken gjennom å vektlegge menneskets sensibilitet i undervisningen, allment og individuelt forankret, som noe alle mennesker har iboende i seg selv.

I mitt estetiske prosjekt, hvor jeg undersøker "levestilkene" for begrepet sanselig klokskap, vektlegger jeg menneskets sensibilitet som en kategori i det estetiske selv om jeg er tett forankret til erfaringens diskurs. I arbeid med estetiske fag er det langt fra alle erfaringsprosesser som er estetiske, selv om uttrykket tar sikte på estetiske og kunstneriske produkter. I et slikt perspektiv kan det være legitimt å snakke om estetiske erfaringsprosesser og forankre disse i erfaringens diskurs. Menneskets

sensibilitet virkeliggjøres således gjennom dialog, tolkning og anerkjennelse av ulike kontekstuelle og relasjonelle praksiser. Dette fundamentet danner grunnlaget for pedagogens kloke og refleksive manøvrer hvor ervervet innsikt gjennom erfaringens diskurs, sammen med menneskets sensibilitet, danner avhandlingens estetiske perspektiv. Det er slik den relasjonelle tilstanden kan utgjøre erfaringens resonansbunn hvor endringer, fortolkninger og dialog er grunnleggende.

Menneskets sensibilitet forteller også om negasjonens betydning hvor det er like viktig å avklare hva det estetiske ikke er. For å tydeliggjøre negasjonens aktualitet er sensibiliteten et avgjørende element i den estetiske erfaring. En slik perspektiv viser til at det estetiske er et aktivt prosjekt og hvor menneskets egeninnsats er prosjektets støtte. For å avrunde denne argumentasjonen har jeg valgt følgende ord om dans som estetisk erfaring.

Dans er kunstartenes mor.

Musikk og poesi eksiterer i tid og rom,

billedkunst og arkitektur i rom.

Men dansen eksisterer både i tid og rom.

Opphavsmannen og det som skapes,

kunstneren og kunstverket er en og samme ting.

Rytmiske bevegelsesmønstre,

den plastiske fornemmelsen av rommet,

den levende fremstillingen av verden

slik den sees og oppfattes -

disse tingene skaper mennesket med sin egen kropp

før den tar i bruk stein og ord

for å uttrykke sine innerste erfaringer

(Curt Sachs, i World History of the Dance 1937, i Glad 2002:32)

Sammenfatning

Løvlie har i artikkelen forlatt mesterfortellingen til fordel for interpretasjon, kommunikasjon og dialog. Den ensomme vandrer er blitt til et sosialt selv som er aktivt skapende og fortolkende i den poetiske erfaring. Det estetiske og kunstneriske er knyttet til erfaringsdimensjonen hvor den estetiske validitet legitimeres gjennom den estetiske diskurs. Den estetiske diskurs tar utgangspunkt i erfaringens genese hvor fremmedgjøring og differens åpner for nye innsikter. Diskursen er derfor like mye regelskapende som regelstyrt.

Sanselig klokskap som et dansefilosofisk fundament er i dette perspektivet etablert tett opp til erfaringen gjennom tre begreper, transformasjon, distanse og diskurs. Erfaringens transformative forankring er tuftet på en forståelse hvor erfaringens prosess og skapelse skjer innad i et interpretasjonsforhold. I dette perspektivet ligger en antagelse om at erfaringens transformative forankring er en betingelse for erfaringens og kunnskapens legitimitet.

Distansen er rettet mot den fysiske og den emosjonelle distansen mellom mennesker hvor distansen frigjør refleksjonen slik at ny innsikt kan genereres. Sanselig klokskap virkeliggjøres her som en estetisk diskurs gjennom et kommunikativt subjekt hvor dialogen i fortolkningsforholdet setter diskursens rammer. Jeg stilte her spørsmål om den estetiske erfaring, og dermed begrepet sanselig klokskap, kunne forklares gjennom diskursen alene. Her resonnerer jeg meg frem til et nei og la frem menneskets sensibilitet som det fjerde argumentet for sanselig klokskap.

Et neste stopp på veien er en undersøkelse av menneskets sensibilitet som forutsetning for en estetisk erfaring overhodet. I denne undersøkelsen ligger en forståelse om at mennesket erkjenner verden ulikt. Det er av den grunn viktig å kunne felle kloke dommer som anerkjenner den menneskelige sensibilitet som forutsetning for en estetisk erfaring. Dette kan illustres ved at jeg kan se det estetiske ved et fjell på avstand, mens en fjellklatrer på fjellet kan kjempe for livet (uten at jeg vet dette) og vil ikke erkjenne det samme forholdet som estetisk (naturlig nok). Neste filosof er

Immanuel Kant og hans tredje kritikk, *Kritikk av dømmekraften* (1790).

3. Menneskets sensibilitet

3.1 Innledning

I kapittel 2 *Den poetiske erfaring* presenterte og diskuterte jeg problemstillingen for avhandlingen; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?* i relasjon til tre av fire argumenter for sanselig klokskap, transformasjon, distanse og diskurs. Jeg har nå kommet frem til en analyse av det fjerde argumentet, menneskets sensibilitet. Menneskets sensibilitet leses i avhandlingen som del av en estetisk erfaringsstruktur for sanselig klokskap som trekker forbindelsen mellom en indre erfaring og en ytre kontekstuell virksomhet. Mitt fokus i dette kapittelet er en analyse av menneskets sensibilitet, hvor det estetiske fenomen fremtrer gjennom et møte ansikt til ansikt (eller kropp til kropp) som det enkelte subjekt erfarer gjennom egen sensibilitet alene.

Jeg vil først hente frem et sitat jeg brukte i kapittel 1 (jf; 1.5) hvor Erling Lars Dale beskrev den estetiske erfaring som en ”glemt erfaring, en erfaring som intensiverer hele elevens livsorientering og åpner for overskridende rikdom” (Dale 1996:68). Sitatet markerer fremstillingen i dette kapittelet hvor Kants estetiske perspektiv åpner for en ”glemt verden” i et førbegrepslig fellesskap. I et kantiansk perspektiv er den estetiske sammenhørigheten med verden en taus enighet hvor begreper erstattes med følelser. Dette kantianske fellesskapet løser opp fastlåste kognitive kategorier og sprenger vår virkelighet slik vi kjenner den. Det estetiske perspektivet forstås derfor ikke kun som et forhold til vår kognisjon, men utvider vårt rasjonalitetsbegrep (Nerheim 1991:10). Det estetiske fenomen søkes her gjennom menneskets sensibilitet som et resonansfelt forut for erfaringen og viser til en indre stemthet mellom mennesket og verden. Dette forholdet går i kantiansk tradisjon forutfor både moral og fornuft, og er en betingelse for erkjennelse overhodet.

Den estetiske dobbelhet ble i kapittel 2 presentert, analysert og anerkjent med Løvlie

som kilde. Den estetiske erfaring ble her ikke ansett som en særegen form for erkjennelse (jf; 2.5). Fokus i kapittel 2 var derfor rettet mot erfaring som skaping innad i en kontekstuell setting. Sanselig klokskap ble her etablert som et dansefilosofisk fundament mellom pedagogen og dansen, og mellom pedagogen og de andre (jf; 2.6). Dette perspektivet bringes nå videre og utvides i lys av menneskets sensibilitet. Her er fokus dansepedagogens evne til å legge til rette for estetiske erfaringer slik at elevene kan fremstå som kompetente betraktere og selvstendige utøvere. I lys av kapittel 2 er et gjennomgående spørsmål i dette kapittelet om den estetiske erfaring er bærer av en særegen form for erkjennelse, og hvilke eventuelle konsekvenser dette får for sanselig klokskap som et dansefilosofisk fundament.

Med menneskets sensibilitet som et av fire argumenter for sanselig klokskap tas nå steget inn i subjektets forhold til den ytre sansbare verden. En estetisk erfaring settes her sammen med det umiddelbare, fordi verden sanses og erfares slik den umiddelbart fremtrer for subjektet. Sanselig klokskap krever derfor et refleksivt subjekt som søker å identifisere og dømme over det estetiske fenomen i kraft av sin menneskelighet. Dette gjør han ved å tre inn i den førbegrepslige erkjennelsen som gjør dommen gyldig for alle, men som den enkelte paradoksalt nok erfarer gjennom egen sensibilitet alene.

Nå bruker ikke Kant begrepet den estetiske erfaring selv. Jeg støtter meg derfor til Hjørdis Nerheims (1991) erfaringsbegrep i hennes analyse av Kant, hvor den estetiske erfaring leses som en samlende erfaring av menneskets sanselige og rasjonelle krefter. Et estetisk erfaringsbegrep i kantiansk tradisjon leses her som en indre erfaring fundert i menneskets sensibilitet, som gjennom smaksdommens vurdering forholder seg til fellesskapet.

For å presentere og analysere menneskets sensibilitet er analysen lagt til en tekstnær analyse av Kants *Kritikk av dømmekraften* (1790), oversatt av Espen Hammer (1995). Fokus er her begrepene *dømmekraft* (jf; 3.3), *det skjønne* (jf; 3.4) og *den estetiske erfaring* (jf; 3.5). Jeg vender meg så til Friedrich Schillers bok; *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (1795), hvor menneskets estetiske tilstand

undersøkes (jf; 3.6).

3.2 Kort om "Kritikk av dømmekraften" (1790)

Med *Kritikk av dømmekraften* (1790) avslutter den tyske filosofen Immanuel Kant (1724-1804) sitt kritiske prosjekt. *Kritikk av dømmekraften* er den siste i en rekke på tre kritikker etter *Kritikk av den rene fornuft* (1781) og *Kritikk av den praktiske fornuft* (1787). I alle tre verkene er dommen et sentralt begrep. *Kritikk av den rene fornuft* og *Kritikk av den praktiske fornuft* omhandler bestemmende dommer, mens *Kritikk av dømmekraften* retter fokus på reflekterende dommer. *Kritikk av dømmekraften* (1790) er ment å danne et bindeledd mellom Kants erkjennelseslære og hans moralfilosofi, mellom forstanden og fornuften. For Kant er det derfor tre grunnleggende evner i mennesket; forstand, fornuft og dømmekraft.

Kant søker i *Kritikk av dømmekraften* (1790) å forene smaksdommens subjektivitet med en fordring om allmenngyldighet. Begrunnelsen søker han gjennom en transcendental deduksjon av det skjønne, hvor veien går via en analyse om hva som faktisk muliggjør smakens allmenne bevissthet. Smakens erfaringsgrunn relaterer Kant til grunnlaget for erkjennelse overhodet (Nerheim 1991:9). Erkjennelse for Kant betinger et samspill mellom sanseligheten og forstanden i mennesket. Sanseligheten i Kants argumentasjon er en passiv evne til å sanse, mens forstanden er en aktiv evne rettet mot å tenke og å dømme. Med det estetiske søker derfor Kant å rette fokus på menneskets sensibilitet som forutsetning for en estetisk erfaring og en bevissthet om smaken. Denne sensibiliteten gir opphavet til en førbegrepslig enighet mellom mennesker som i følge Kant har sitt fundament i et felleskap "forut for begreper". Det gir for Kant at en smakserfaring ikke kan begrepssettes fordi mennesket erfarer smaken gjennom følelsenes spill. Her bruker Kant praktiske og teoretiske begreper for å beskrive forholdet, like fullt som den samme konsensus han referer til ikke kan begrepssettes. Kant løser dette gjennom bevisst bruk av begreper, idet han hevder de er ubestemte (Hammer i Kant 1995:31, Kant 1995:219-223). Dette gjør det mulig for Kant å felle rasjonelle dommer over det skjønne og sublime.

Kants kritikk er et forsøk på å forene menneskets krefter ved en sammenslutning av fornuften og forstanden gjennom dømmekraften. Her introduserer Kant den estetiske erfaring som en frigjørende erfaring ved å vende fokus innover i subjektet ved å betone det frie spillet mellom innbildningskraften og forstanden i mennesket. I det frie spillet uten hensikt søker Kant å avdekke den førbegrepslige overensstemmelsen som han mener foreligger mellom mennesket og verden. Denne overensstemmelsen mener Kant overskrider både moralen og fornuften, og kan sees som et transcendentalt prinsipp a priori for dømmekraften.

For å sammenfatte kort så søker Kant i sin kritikk av dømmekraften å avdekke hvordan en subjektiv følelse, som uttrykker en singular dom over noe skjønt (eller sublimt), kan gi grunnlag for å hevde allmenngyldighet. Eller sagt med mer moderne ord; hvordan kan en subjektiv følelse som oppstår ved å se noe skjønt gi opphav til en intersubjektiv enighet? Dette estetiske perspektivet åpner for en relativ oppfatning av smaken hvor evnen til å dømme blir det essensielle. Det som fremtrer som interessant er begrepet om betrakteren. Det vil si siden smak ansees som noe alle mennesker er i besittelse av må det kunne forventes at evnen kan oppøves. Med utgangspunkt i begrepet sanselig klokskap kan den sanselig kloke bli en "betrakter" som gjennom øvelse tilegner seg god dømmekraft og utviser sanselig klokskap. For å gå i dybden på dette forholdet må begrepet dømmekraft først analyseres.

3.3 Dømmekraft

Den estetiske dommen analyserer Kant gjennom negasjonens paradokser; interesseløs, uten begreper og formålstjenlig uten formål. Like fullt har dommen interesse, begreper og formål. Dette perspektivet inviterer til en særegen estetisk erfaring hvor individets sensibilitet, i kraft av den estetiske dommen, er avgjørende for en erfaring overhodet. All erfaringsviten er derfor i Kants analyse nedfelt i dommer.

Dømmekraft i sin alminnelighet viser til menneskets evne til å tenke det særskilte

som innholdt under det allmenne (Kant 1995:47). Dømmekraften deler Kant inn i en bestemmende og en reflekterende del.

I en bestemmende dom blir det sanselige objekt eller teoretiske begrep subsumert under et begrep. Hjørdis Nerheim (2006) beskriver Kants bestemmende dømmekraft som eksemplifiserende ved at den henviser til en bestemt gjenstand. Nerheim skriver; "Begrepet B blir følgelig *eksemplifisert* som svar på spørsmålet; Hva betyr B?"(<http://www.oslo.net/historie/MB/utg/9528/zone/3.html>). Her søkes det et bestemt begrep som forklarer enkelte situasjoner, fenomener eller handlinger som allerede er gitt et fastlagt skjema. Det er i *Kritikk av den rene fornuft* (1781) og *Kritikk av den praktiske fornuft* (1787) at den bestemmende dømmekraften diskuteres. Disse kritikkene er ikke fokus i denne avhandlingen så den bestemmende dommen forlates her.

En reflekterende dom er en singulær dom hvor det allmenne søkes som inneholdt i det enkelte. Den reflekterende dommen krever at subjektet som domfeller må reflektere over hva dette "noe" er gjennom å identifisere det (ibid). Her er det enkelte ikke gitt et bestemt begrep, men tar snarere konturene av et problem hvor identifikasjon av det enkelte fenomen er målet. Hammer (1995) skriver om dette forholdet; "Til forskjell fra moralske og kognitivt vitenskapelig dommer, som er bestemmende, balanserer de reflekterende smaksdommene mellom den estetiske følelsens rent private inderlighet og en gyldighet som overskrider den enkelte subjektivitet i retning av universell aksept" (Hammer i Kant 1995:25). Den reflekterende dommer står her i dialog med verden hvor den estetiske realitet tematiseres som forutseningshorisont for vår diskursive rasjonalitet (Nerheim 1991:31). Forholdet uttrykker i enkel kompleksitet dobbeltheten i den estetiske erfaring hvor det individuelle og det allmenne gjensidig betinger hverandre.

3.3.1 Mot et tentativt fundament

I analysen av den estetiske erfaring, med vekt på menneskets sensibilitet som argument for sanselig klokskap, er fokus som nevnt ikke lagt til en spesifikk

kunstanalyse (jf; 1.5). Men for å etablere et fundament, om enn et skjørt et, legger jeg veien om Kants paragraf § 43 *Om kunst i sin alminnelighet* hvor han skriver følgende: ”Uten mekanismen ville ånden, som i kunsten må være fri og selv inspirere verket, slett ikke ha en kropp og fordunste fullstendig (...). Det er verdt å huske på dette for mange moderne pedagoger tror å kunne fremme en fri kunst på den beste måten ved å fjerne all tvang, og dermed forvandle den fra arbeid til et rent spill” (Kant 1995:184).

Idet dans som undervisningsfag er opphavet til den profesjonelle utøvelsen av kunstformen dans, leser jeg Kants beskrivelse av kunstens tilegnelse som undervisning. Sitatet i dette perspektivet fremhever betydningen av undervisningens repeterende arbeid hvor kroppen utgjør arbeidets samlende ståsted. Sitatet vektlegger pedagogens arbeid som grunnleggende for utøvelse av all kunst. Dette sitatet huser enda en spire, nemlig kroppen som arbeidets samlende ståsted. I dansen er kroppen i særstilling hvor kroppens evne til kognisjon (jf; kapittel 4) og hukommelse kan karakteriseres som bevegelsenes ”minnebank” (jf; kapittel 5). Dette er et perspektiv som i sin spede form kan utledes fra Kant og vil tas opp på slutten av analysen i dette kapittelet.

Sanselig klokskap kan på grunnlag av dette perspektivet viser til pedagogens evne til å legge til rette for utøvelse, slik at elevene kan sanse en umiddelbar erfaring med dans som estetisk fenomen, både som betraktere og utøvere. Rent praktisk kan det gjøres gjennom improvisasjonsøvelser (jf; 3.4.2, eksempel), men utfordringen i et lengre perspektiv er å oppøve evnen til refleksiv kroppslig tilstedeværelse. Her er fokus rettet mot å sanse sammenhengen mellom den emosjonelle følelsen som oppstår ved persepsjonen av bevegelsenes struktur, dynamikk og kommunikasjon, og den refleksive dommen over det samme uttrykket. Dette perspektivet er ikke tuftet på et ekspressivt standpunkt hvor kun elevenes egen kreativitet er fokus, men på utviklingen av en indre forståelse hvor kroppen er det erkjennende subjekt og ”minnebank” for dansens bevegelser. For å analysere den umiddelbare sammenhengen mellom dansens uttrykk og den refleksive dommen er Kants analyse

av smaksdommen neste avsnitt.

3.3.2 Smaksdom

I § 1 beskriver Kant smaksdommen som estetisk og subjektiv. Smaksdommen blir dermed subjektiv, estetisk og allmenngyldig (jf; 3.1, den estetiske dobbelthet). Dette estetiske perspektivet setter subjektet i sentrum for den estetiske erfaring, hvor persepsjonen av dansens uttrykk springer ut av subjektet selv, som gjennom smaksdommen vurderer det estetiske uttrykket og med det forholder seg til fellesskapet.

Å felle en dom over noe skjønt er i kantiansk tankegang å erfare estetisk gjennom et begrep om smak. Smak ifølge Kants argumentasjon er menneskets evne til å dømme over det skjønnne ved hjelp av et begrep om *lyst*. Det er tre steder for Kant at følelsen av lyst og ulyst gjør seg gjeldene. Det er ved det skjønnne og uskjønnne, det behagelige og ubehagelige og ved det gode og onde. Lysten ved det behagelige og ubehagelige, og ved det gode og onde, er ifølge Kants analyse et privat anliggende gjennom menneskets hedonistiske behov. Velbehaget ved det skjønnne blir derimot et kollektivt domene fordi lystens fundament kun viser formen til refleksjonens gjenstand. Gjenstandens form er derfor ikke underlagt menneskets tilfredsstillelse av egne behov.

I analysen av sanselig klokskap er det her hensiktmessig å undersøke hva som konstituerer dansens form. Dette forholdet kan leses i Kants § 14 hvor han skriver at sansegjenstandens form alltid er gitt som *figur* eller *spill*. Spillet viser til fornemmelsens spill (jf; 3.4.1) mens figurenes spill viser til *mimikk* eller *dans*. I følge Kants argumentasjon er det komposisjonen som utgjør dansens form, eller sagt med mer moderne ord, koreografien av bevegelser til dans. Kant anser kun dansens form som vesentlig og ikke *pirringer* i form av musikk eller farger (eks; kostymer). Pirringer kan riktignok komme i tillegg til og komplimentere dansen, slik at dansen blir mer eksakt og fullstendig i uttrykket. Pirringer gjør dermed formen mer levende; ”idet de vekker og opprettholder oppmerksomheten om selve gjenstanden” (Kant

1995:95). Vi *dveler* ved den skjønne form for å bruke Kants polemikk.

Sanselig klokskap gjennom menneskets sensibilitet oppfordrer her subjektet i persepsjonen av dansens form til å åpne seg for det estetiske og ikke la seg forføre av i ytre ”staffasje”. Det er bevegelsenes autenticitet som er gjenstand for subjektets sanselige persepsjon. Her kan begrepet om betrakteren vokse frem hvor den individuelle persepsjonen vurderes gjennom smaksdommen og kommuniseres inn i fellesskapet.

I analysen av smaksdommen skiller Kant i § 8 mellom *sansesmak* og *refleksjonssmak*. Sansesmak for Kant er den private dommen over det behagelige og er av den grunn ikke en universell dom over det skjønne. En dom over det skjønne kan i Kants argumentasjon kun være en refleksjonsdom fordi refleksjonsdommen foregir allmenngyldighet. Refleksjonsdommen er derfor en kontemplativ dom som gjennom abstraksjon av et bestemt begrepsmessig forhold når frem til formen av en skjønn forestilling. Denne formen er ikke fundert på bestemte praktiske og teoretiske begreper, men forholder seg til følelsen som oppstår i subjektet ved persepsjonen av noe skjønt og er av den grunn gyldig for en hver.

Dansens form oppnådd gjennom abstraksjon uttrykker her en taus stemthet med verden hvor bevegelsenes dynamiske interaksjon med hverandre danner grunnlaget for den estetiske erfaring med dans som fenomen. Men for at dansens form kan kommunisere med subjektets indre er ikke mekanisk persepsjon nok. Subjektet må være søkende til det estetiske slik at det estetiske kan finne det, og ikke omvendt for å følge Kants argumentasjon. Dansens form kan på denne måten tale til subjektets indre persepsjon. I dette perspektivet ligger kimen til å lese den estetiske erfaring som en umiddelbar og en eksistensiell erfaring. Menneskets sensibilitet, gjennom subjektets persepsjon, kan her utgjøre den estetiske erfaringens resonansbunn.

For å utdype smaksdommen ytterligere er det på sin plass å nevne Kants skille mellom en ren og en intellektualisert smaksdom (Nerheim 1991:17-18). Den intellektualiserte smaksdommen forholder seg til skjønnhet som artsbestemt og

definert gjennom regler. Den er derfor ikke en ren smaksdom. Den rene smaksdommen er upåvirket av andre smaksdommer og er ikke betinget av tradisjoner og strømninger i tiden. Dette er et forhold som synes vanskelig å akseptere i vår samtid hvor det nye jeg erfarte i går er avleggs i dag. Ligger det her en hindring i veien for å betrakte en taus konsensus som omspennende for all erfaring? Før jeg svarer på dette spørsmålet følger jeg Kants argumentasjon et hakk videre for å få et bredere diskursgrunnlag.

For Kant kan ingen endre et annet subjekts smaksdom gjennom ytre påvirkning. Dette fører ikke til at smaken fikseres, fordi det vil gi en begrepsmessig definering av smaken. En smaksdom skriver Kant kan kun endres innenfra, gjennom en endring av sinnet, ved at jeg stiller spørsmål ved min egen smaksdom. En estetisk smaksdom forholder seg her til en menneskelig konsensus som er emosjonelt fundert fordi mennesket erfarer på grunnlag av eget følelsesliv og sanser verden slik den fremtrer for seg. Dette fører ikke til at det estetiske er psykologisk fundert, fordi det ville gitt det estetiske et privat forhold og subjektets dom kun forbeholdt egen sfære. Den estetiske dommen er derfor fristilt det private og de tvangsmessige betingelser. Smaksdommen pretenderer ikke et universelt mål, men fordrer et bør. Mennesket erfarer her gjennom egen sensibilitet, men som Kant poengterer, så forholder dette seg ikke til empirismen hvor alle smaksdommere har rett (Hammer i Kant 1995:27).

Hvilken betydning får dette forholdet for utviklingen av begrepet sanselig klokskap? I analysen av smaksdommen har det skjedd en perspektivforskyvning av det estetiske tyngdepunktet slik at betrakteren er kommet i fokus. Det som her fremstår som interessant er *virkingen* det estetiske øver på subjektets sinn. Med sanselig klokskap som et dansefilosofisk fundament fører perspektivendringen til fokus på elevenes indre refleksive erfaringer, hvor målet med undervisningen er innsikt i egen utføring og evne til å persipere andres. Sanselig klokskap vektlegger her utviklingen av elevenes indre forståelse mellom dansens bevegelser, bevegelsenes konsekvenser og kroppens utføring av disse. Settes denne indre forståelsen sammen med den umiddelbare persepsjonen kan elevene utvikle seg til å bli kompetente betraktere og

selvstendig utøvere.

Formålet med sanselig klokskap blir her å utvikle elevenes åpenhet til verden hvor private preferanser forlates til fordel for et åpent sinn i betraktningen av dansen. Den frie betrakter står således i en estetisk tilstand mellom det virkelige og det mulige i kraft av sensibiliteten (jf; 3.6). Er vi her nødt til å frigjøre oss fra tidligere erfaringer for å ta del i den estetiske erkjennelsen? Er det ikke slik at vi erfarer på grunnlag av tidligere erfaringer og projiserer egen forståelse inn i erfaringen, bevisst eller ubevisst? For å gå dypere inn i denne diskusjonen er skjønnhet neste moment.

3.4 Skjønnhet

Å felle en refleksiv dom over det skjønnne er å erfare estetisk gjennom menneskets sensibilitet. Skjønnhet som begrep er ikke et forhold Løvlie tok opp i sin estetiske diskurs, men er et viktig moment i analysen av den estetiske erfaring med dans fenomen. Skjønnheten er det som gjør oss i stand til å gripe dansen slik den umiddelbart fremtrer for oss, i alt fra hverdagsdansen i skolegården til den profesjonelle dansen på scenen. Å erfare dans som er som å bevege seg inn i et ukjent landskap hvor omgivelsene skifter raskt. Dansen i seg selv er et uttrykk for et ordløst språk hvor de magiske øyeblikkene er flyktige og forsvinner for øyet, om enn ikke fra bevisstheden, like rask som de kom. Dansen kan være et uttrykk for en historie, en følelse eller et budskap som er kroppsliggjort og visuelt iscenesatt. Den krever tilstedeværelse av sitt publikum så vel som sine utøvere. Den griper, provoserer, støter og behager så lenge som vi gir oss hen til dens uttrykk og mottar dets budskap. Den krever at vi åpner sansene våre, både som publikum og utøvere, fordi dette er et landskap hvor ordene blir fattige og innholdsløse. Dansen kan her betegnes som en vekkelse av skjønnhet.

Hva sier så Kant om skjønnheten? Skjønnhet i seg selv skriver Kant kan ikke erfares direkte, men kun gjennom en forestilling slik den fremtrer for den enkelte. Skjønnhet uttrykker ikke et begrepsmessig forhold, men forholder seg til det emosjonelle, til

følelsen som oppstår i subjektet ved persepsjonen av noe skjønt. Skjønnhet uttrykker her forholdet mellom mennesket og verden, og baserer seg på individets egen opplevelse av det skjønnne. Skjønnheten kan med dette få en imaginær karakter, fordi det skjønnne kan føres tilbake til velbehaget eller harmonien som oppstår ved persepsjonen, noe som igjen kan ledes til individets projeksjon av egne følelser inn i det skjønnne (Hammer i Kant 1995:20).

Her vil jeg rette oppmerksomheten på spørsmålene jeg stilte ovenfor (jf; 3.3.2), hvor Kant svarer med et nei. Velbehaget som det skjønnne fører med seg, uttrykt i et begrep om interesse, er nemlig interesseløst. En dom over det skjønnne kan derfor ikke være bestemt av en interesse i selve gjenstanden, fordi det fører til en partisk dom, noe som igjen umuliggjør prinsippet om allmenngyldighet (jf; 3.3.2). Kant forklarer dette i § 5 i det han skriver: "All interesse forutsetter eller frembringer et behov, og når dette bestemmer bifallet, kan ingen dom om gjenstanden lenger være fri" (Kant 1995:79). Kants utdyper skjønnetens allmenngyldighet i § 6 idet han skriver; "Det skjønnne er det som uten begrep forestilles som objekt for et allment velbehag" (Kant 1995:80).

Skjønnhetens allmenngyldighet knyttes her til en fordring om subjektiv forankring som ikke hviler på begreper om objektive betingelser. Den har ingen objektiv domskvalitet ved seg, men er subjektivt forankret, men ikke privat. Den er gyldig for alle fordi den forholder seg til en umiddelbar følelse av lyst og ulyst. Det vil si at lyst og ulyst ikke gjør seg gjeldene før forestillingen, men oppstår umiddelbart og ledsager den samme forestillingen. Kant utdyper dette forholdet i § 9 idet han skriver at; "(...) uten en relasjon til subjektets følelse er skjønnhet i seg selv ingenting" (Kant 1995:87). Det subjektive gir seg kun til kjenne gjennom virkningen på sinnet i fornemmelsen av det skjønnne. Det gir for Kant at smaksdommen bestemmer sitt objekt uavhengig av begreper, slik at det subjektive ikke forholder seg til noe annet enn til bevisstheten om denne fornemmelsen (ibid).

3.4.1 Innbildningskraften og forstanden

I § 9 (jf; avsnittet ovenfor) diskuterer Kant denne fornemmelsen som han beskriver

som et fritt spill mellom to sjelsevner i mennesket som virker sammen og gjensidig, nemlig *innbildningskraften* og *forstanden*. Innbildningskraften uttrykker menneskets evne til fremstilling og står for sammenfatning av mangfoldet i anskuelsen. Forstanden på sin side forener dette mangfoldet til en enhet *uten* begrep og undersøker om det samstemmer med allmenne betingelser. Samstemmer forestillingen med allmenne betingelser kan andres tilslutning fordres. Innbildningskraften og forstanden søker dermed sammen i en ubestemt harmonisk forening som uttrykker en gjensidig taus stemthet med verden.

Men hvordan fortoner dette samspillet seg i forhold til sanselig klokskap og dans som estetisk erfaring? Det harmoniske forholdet mellom innbildningskraften og forstanden kan konkretisere det estetiske ved å fremme følelsen av bevegelsens form. Her vil jeg poengtere at jeg føler meg på gyngende ekspressiv grunn, men prøver meg likevel et hakk videre. Målet er ikke et ekspressivt standpunkt, men en undersøkelse om den estetiske erfaring er bærer av en særegen erkjennelsesform.

Samspillet mellom innbildningskraften og forstanden uttrykker en særegen invitasjon til et allment taust fellesskap, idet det subjektive blir en felles dimensjon og et begrep. Dansens form i dette perspektivet kan berøre subjektets indre ved at subjektet selv åpner seg for en overskridelse av den kognitive virkelighetsorientering slik det kjenner den.

Dersom jeg nå vender oppmerksomheten tilbake til spørsmålet jeg rettet mot Kants allmenne konsensus (jf; 3.3.2), er et tosidig svar å finne i subjektets menneskelighet. Erkjennelsen og anerkjennelsen av det estetiske som her vokser frem er et forhold som strekker seg utover vårt begrepsapparat og uttrykker en indre dynamisk erfaring av et emosjonelt fundert ”spill”. Det estetiske uttrykker det subjektive i en forestilling av et objekt som eksisterer mellom subjektet selv og forestillingen av objektet. Kant beskriver forholdet slik; ”Det subjektive ved en forestilling, som ikke kan bli en del av erkjennelsen, er den lyst eller ulyst som er forbundet med forestillingen” (Kant 1995:27). Den subjektive følelsen er *virkingen* av erkjennelsen, men uttrykker ikke erkjennelse av gjenstanden i seg selv, fordi den subjektive formålstjenligheten *ikke* er

en egenskap ved objektet. Det vil si; lysten forholder seg kun til dansens skjønne form uten relasjon til et begrep for en bestemt erkjennelse. Dette fører til at forestillingen av objektets form ikke relateres til objektet, men til subjektet. La meg illustrere med et eksempel.

I en undervisningstime i klassisk ballett er fokus rettet mot avsluttende eksamen hvor et av målene er presentasjonen av en adagio (serie av sakte bevegelser). I denne timen deles gruppen i to slik at studentene kan lære av hverandre og for at de skal bli vant til publikum. Øvelsen har tidligere forårsaket en del frustrasjon så stemningen er ikke helt på topp. Elevene får derfor beskjed om å lukke øynene og "nullstille seg". Resultatet ved presentasjonen er en unison gruppe hvor enkeltbevegelsene er integrert i en større harmonisk helhet. Etter gjennomføringen er det mange forbausede ansikter og kroppsuttrykk å spore, fordi opplevelsen av å være i bevegelsen førte til ny erkjennelse av adagioen. Resten av gruppen som var publikum ble truffet av dansen på en måte ikke kunne beskrives med ord, men som i en kantiansk tankegang kan orienteres i retning av innbildningskraften og forstanden i en skjønn forening.

En estetisk erfaring med dans som fenomen fremtrer her som en umiddelbar og refleksiv erfaring i en og samme sekvens. Her befinner jeg på den andre siden av spørsmålet jeg stilte ovenfor ved å løfte frem at den estetiske erfaring ikke kan være forutsetningsløs, fordi vi som mennesker erfarer verden slik den fremtrer for oss på grunn av akkumulert kunnskap ervervet gjennom tidligere erfaringer (jf; kapittel 2), noe som i dette eksemplet tok form gjennom elevenes tidligere arbeid med adagioen. Dette estetiske perspektivet er viktig å fremheve fordi det viser til hvordan en estetisk erfaringsstruktur for sanselig klokskap er mulig. Jeg vil derfor trekke i tvil om en allmenn konsensus er legitimerbar i samtidens verden, men tanken er ikke forlatt.

For å oppsummere kort er en smaksdom over det skjønne en estetisk dom som er fundert i subjektets følelse av lyst og ulyst ved forestillingen av en gjenstands eksistens. Den er ikke en erkjennelses - eller en logisk dom, fordi dommen ikke kan føres tilbake til et bestemt begrepsmessig forhold. Den estetiske dommens

bestemmelsesgrunn er derfor subjektivt fundert i subjektets følelse av velbehag ved forestillingen. Subjektet i kraft av sensibiliteten står her i en umiddelbar dialog med verden. Den frie betrakter i relasjon til Kants interesseløse argument er et slag for en estetisk diskurs hvor deltakelse skjer gjennom et kriterium om intersubjektivitet fundert i menneskets sensibilitet. Med dette perspektivet tar vi et skritt fremover hvor det intersubjektive, eller menneskets felles sans (*sensus communis*) som Kant kaller det, er neste avsnitt.

3.4.2 En felles sans

En autentisk dom over det skjønne må i Kants argumentasjon oppleves som gjenstand for et *nødvendig* velbehag som ikke er teoretisk eller praktisk fundert. Kant kaller denne nødvendigheten for en *eksemplarisk nødvendighet* som uttrykker nødvendigheten i alles tilslutning i en dom over det skjønne. Kant utdyper dette forholdet i begrepet en *felles sans*. En *felles sans* er for Kant et subjektivt prinsipp som ikke er et begrep, men en følelse. Denne følelsen bestemmer allmenngyldig hva som behager eller mishager. Kant skriver i § 19; ”Smaksdommen fordrer alles tilslutning, og den som beskriver noe som skjønt, mener at enhver *bør* gi den foreliggende gjenstanden sitt bifall og likeledes beskrive den som skjønn. (...) Man søker å vinne alles tilslutning fordi man har en grunn som er felles for alle” (Kant 1995:109).

En felles sans referer til gjensidigheten mellom innbildningskraften og forstanden i forhold til objektet som persiperes, her dansens skjønne form. Kant skriver om dette forholdet i § 21: ”Siden denne samstemtheten selv må kunne meddeles allment, og dermed også følelsen av den (ved en gitt forestilling), og siden en følelses allmenne meddelbarhet forutsetter en felles sans, har vi grunner til å anta en slik felles sans, og det uten å støtte oss på psykologiske observasjoner” (Kant 1995:110).

På grunnlag av den foregående tentative konklusjonen er det vanskelig å akseptere en taus enighet som kriterium for det estetiske (jf; 3.4.1). Men likevel, idet jeg fastholder *tanken* om en taus dimensjon og løsner litt på Kants strenge konsensuskrav øyner jeg

et frihetens prosjekt, fordi jeget er i en ansikt -til- ansikts relasjon med det estetiske uttrykket. Ansikt -til- ansikt relasjonen griper kjernen i det estetiske idet subjektet selv gjennom sensibiliteten *skaper* den estetiske erfaring.

Her vil jeg komme med en bemerkning til ettertanke. Hvem har ikke undret seg over at mennesker ofte enes over det estetiske uten egentlig å vite hvorfor? Men likevel, en allmenn taus konsensus som omspennende for all erfaring kan tilsløre at mine intensjoner og andres forståelse ikke nødvendigvis samsvarer, uten at dette forholder seg til feil bruk av dømmekraften som Kant ville ha hevdet. Dette beror snarere på ulikt kulturelt, historisk, sosialt og individuelt ståsted. Er det så mulig å fastholde den estetiske dobbeltheten i vår samtid med utgangspunkt i Kants forståelse? Mister ikke det nye og det grensesprengende sin plass i dette landskapet? La meg illustrere med et nytt eksempel.

I en dansetime gir jeg elevene en konkret oppgave; "nå skal deres danse som om dere er i sirup". Oppgaven er ment for å skape et indre samsvar mellom bevegelsenes form, kroppen som danser og det emosjonelle som fører erkjennelsen. Selv om oppgaven ofte resulterer i relativt like uttrykk, hender det at enkelte elever tolker ulikt nettopp på grunn av egen sensibilitet og kognitive forståelse. I stedet for å danse som en seig materie tar bevegelsen en annen retning, kroppen står stille mens armene beveger seg. "Hvorfor?", kan du spørre. "Jo", som han svarer, "jeg var redd for å drukne i sirupen". Dersom oppgaven hadde tatt en litt annen form ved at jeg hadde delt gruppen i to, hvor den en halvparten hadde sett på den andre, ville barna straks ha notert seg hvem som danset som om de var i sirup (formen) og hvem som ikke gjorde det.

Det som er interessant er at mennesket ofte enes over formen i dansen og påpeker det som ikke samstemmer med helheten. Hvem har vel ikke irritert seg over taktbrudd og usymmetriske rekker, der takt og rytme er påkrevd? Vi enes således til en viss grad fordi vi som mennesker er i besittelse av samme kinestetiske sanseapparat. En total førbegrepslig konsensus synes likevel å være vanskelig å akseptere, fordi vi som mennesker erfarer på bakgrunn av egen kognitiv forståelse og tidligere erfaringer

hvor min forståelse av verden ikke nødvendigvis samsvarer med din.

Her er det på sin plass å trekke en tentativ slutning. Jeg vil her presisere at jeg står ovenfor et både og forhold som kan fortone seg som noe uavklart hos meg. På den ene siden vil jeg å fremheve Kants tause fellesskap som kilde ny erkjennelse, fordi et særegent moment for dans som estetisk erfaring er at det er et ekspressivt uttrykk uten verbalt språk. På den andre siden ønsker jeg å fremheve det kontekstuelle, den aktive og skapende erfaringen sammen med dialogen mellom mennesker, fordi jeg gjennom begrepet sanselig klokskap forholder meg til pedagogens arbeid. Jeg vil derfor holde fast ved at det estetiske forholder seg til en dobbelt erfaring, individuelt og allment forankret. Å søke faste kriterier i et forhold forut for erfaringen forlates, samtidig som jeg fastholder *tanken* om at det estetiske kan tale til vårt indre og iversetter kroppslige reaksjoner i form av for eksempel, et kantiansk velbehag, en umiddelbar glede hvor jeg har lyst til å hoppe og danse, eller gjennom en overveldende følelse av at jeg som mennesket er deltaker i en større helhet.

Her fremstår det estetiske som et overskridende fenomen idet jeg løftes ut av en grå hverdag. I en undervisningssammenheng kan derfor det estetiske slå ned i eleven som en umiddelbar ny innsikt hvor harmonien mellom bevegelsene, konsekvensene av bevegelsene og kroppen som danser er et taust forhold mellom eleven og verden, både i et utøvende og i et betraktende perspektiv. Det essensielle med det estetiske er nettopp tilstedeværelse i egen kropp gjennom høy grad av sensitivitet og årvåkenhet uten at harde fordommer er felt før erfaringen finner sted.

Her vil jeg rette oppmerksomheten tilbake til sitatet hentet fra § 43 (jf; 3.3.1) og påstanden jeg fremsatte om at sitatet huset en spire om at kroppen var å lese som arbeidets samlende ståsted. Her vil jeg poengtere at det hos Kant er primært intellektet gjennom det emosjonelle som erkjenner verden. Likevel ligger det i hans filosofi en kime til å lese den estetiske persepsjonen som kroppens persepsjon, idet han gjennom sensibiliteten som argument for den estetiske erfaring, vektlegger høy grad av sensitivitet og tilstedeværelse i den sanselige persepsjonen. Sensibiliteten befester seg her i kroppen som en emosjonell tilstand som kan karakteriseres som en

kroppslig vibrasjon. Kant skriver flere steder om hvordan fornemmelsene gir seg utslag i kroppen i form av et rent fysisk velbehag, eller som han skriver i dette sitatet hentet fra § 54; ”(...) Følgelig må årsaken bestå i forestillingens innvirkning på kroppen og dette vekselvirkning på sinnet, ikke i den grad forestillingen objektivt er gjenstand for fornøyelse (...), men ene og alene ved at den, som et rent spill av forestillinger, frembringer en likevekt mellom kroppens livskrefter” (Kant 1995:215). Kant har et lignende utsagn i § 29; ” For selv alene er sinnet liv (livsprinsippet selv), og hindringer eller befordringer må søkes utenfor det, men likevel i mennesket selv, og følgelig i sinnets forbindelse med kroppen” (Kant 1995:154).

Jeg kunne ha fremsatt flere sitater, men velger å stoppe her ved å lese sanselig klokskap som en spire til en kroppslig evne, intellektuelt og emosjonelt fundert. En estetisk erfaring gjennom kroppens sensibilitet kan dermed oppdage sammenhengen mellom kroppens bevegelser og konsekvensene av disse, emosjonelt, fysisk, og intellektuelt forankret. Dette perspektivet vil utarbeides i kapittel 4. Kan det så konkluderes med at den estetiske erfaring er en særegen måte å erkjenne verden på? Her vil jeg svare ja, fordi erkjennelsen krever subjektets væren i erfaringen. Et nei på sin side viser til at en estetisk erkjennelse kan transformeres til andre kontekster som ikke leses som estetiske idet det vektlegger åpenhet, endringsvilje og sensitivitet som erfaringskriterier. Det estetiske kan på denne måten både være en særegen og en allmenn form for erkjennelse. For å avrunde denne argumentasjonen er den estetiske erfaring siste avsnitt, før en analyse av menneskets estetiske tilstand med Schiller som filosof avslutter kapittelet (jf; 3.6).

3.5 Den estetiske erfaring

Kants beskrivelser av den estetiske erfaring gjennom negasjonens paradokser understreker dualiteten som preger det estetiske. Hjørdis Nerheim beskriver dette forholdet som Kants hermeneutiske fremstillingsproblem; ”at smaksdommens teori må formuleres gjennom diskursive begreper til tross for at den artikuleres gjennom en førbegrepslig sensibilitet alene” (Nerheim 1991:9). Nerheim fremholder at det

estetiske fenomen ikke kan forstås på "basis av kognitivistisk virkelighetsorientering, men primært at rasjonalitetsbegrepet selv må utvides i lys av det estetiske konstitusjonsproblem" (ibid).

Det estetiske forholder seg dermed gjennom dømmekraftens refleksive dimensjon til et estetisk erfaringsperspektiv hvor det allmenne og det individuelle gjensidig formidler og betinger hverandre. Jeg vil her vise tilbake til Nerheims (1991) estetiske erfaringsforståelse som ble brukt innledningsvis, hvor den estetiske erfaring var å lese som en forening av menneskets sanselige og rasjonelle krefter. En estetisk erfaring i dette perspektivet vokser frem som motsatsen til en fragmentert virkelighetsorientering. Kants § 35 kan lede leseren frem til denne forståelsen hvor menneskets evne til å dømme krever at det foreligger en overensstemmelse mellom det sanselig og forstandsmessige i mennesket, slik at den skjønne form kan identifiseres. Nerheim (1991) skriver følgende om den estetiske erfaring: "Estetisk erfaring representerer menneskets mulighet til å oppheve sin spaltethet som et fornuftig naturvesen nettopp i kraft av det frie samspillet mellom innbildningskraft og forstand" (Nerheim 1991:57).

En estetisk erfaring kan med dette perspektivet tale til menneskets estetiske bevissthet om det som "ennå ikke er erfart", og som mennesket heller ikke kun kognitivt kan erfare. Det estetiske erfares dermed ved at mennesket åpner seg for det "glemte" fellesskapet slik at verden umiddelbart tas inn gjennom sansenes persepsjon. I analysen av den estetiske erfaring tvinges det derfor frem en alternativ måte å se og erfare verden på. Men med hvilken gyldighet kan et kantiansk erfaringsperspektiv legitimeres i vår samtid? Kan erfaringen av det skjønne kreve andres konsensus på bakgrunn av den enkeltes sensibilitet alene? Og sist men ikke minst, lar konsensuskravet seg forene med sanselig klokskap? Her er svaret igjen todelt. Et nei viser til at jeg forlater et omspennende kantiansk konsensuskrav til fordel for en transformativ forankring hvor sensibilitet for forskjeller er et viktig element i det estetiske. Kants allmenne stemme er således brutt. Et ja på den andre siden viser til at det estetiske ikke kun forholder seg til det kognitive eller det

emosjonelle, men krever at mennesket åpner seg fysisk, emosjonelt og intellektuelt slik at det estetiske kan skape en indre erfaring uten at det faller på en rent kognitiv stengrunn eller forsvinner inn i en ekspressiv fortelling.

I utviklingen av begrepet sanselig klokskap har jeg derfor understreket betydningen av kroppslige tilstedeværelse i dansen, hvor refleksiv dømmekraft har utviklet seg som motstykke til "bevisstløs kopiering" av andres ferdigheter. Dette perspektivet forholder seg til en menneskelig ide hvor kroppen som helhet sanser verden slik den fremtrer for subjektet. Den estetiske erfaring og sanselig klokskap virkeliggjøres med dette gjennom et samspill mellom det emosjonelle, det intellektuelle og det fysiske i mennesket. I lys av denne forbindelsen legger jeg ansatsen til å betrakte sanselig klokskap som et uttrykk for *kroppens evne til kognisjon* i kraft av menneskets sensibilitet (jf; kapittel 4).

Vi er nå tilbake til der vi begynte med fremstillingen av Kant og en kort oppsummering er på sin plass. Gjennom analysen av den estetiske erfaring har det vokst frem en alternativ måte å se og erfare verden på. Denne forståelsen dannet grunnlaget for å etablere den estetiske erfaring som motsats til menneskets fragmenterte virkelighetsorientering. Her løftet jeg frem betydningen av å åpne sinnet for det estetiske gjennom begrepet om en fri betrakter. Kants konsensusforståelse ble likevel forlatt til fordel for en transformativ forankring. For å utdype subjektets væren i erfaringen er menneskets estetiske tilstand neste avsnitt. Schiller utdyper forholdet mellom innbildningskraften og forstanden, samtidig som han baner vei for Dewey idet han legger vekt på menneskets aktivitet i møtet med det estetiske.

3.6 Den estetiske tilstanden

Friedrich Schillers⁶ estetiske prosjekt *Om menneskets estetiske oppdragelse i en*

⁶ Friedrich Schiller (1759-1805) tysk poet, dramatiker og filosof, er en klassiker innen tysk litteratur. Schiller selv er preget av samtiden han lever i. Flere av Schillers tekster er derfor preget av grunnleggende menneskelige konflikter, slik som tvang og frihet. Schiller er kritisk

rekke brev (1795) kan leses som et bidrag til en helhetlig kunstpedagogisk oppdragelsesfilosofi. Kunstens mulighet til å påvirke mennesket synes her å være ubegrenset, fordi kunsten forener det sanselige og det rasjonelle, eller sagt med andre ord, det emosjonelle og det kognitive gjennom en estetisk tilstand i mennesket.

3.6.1 Menneskets dualitet

Schillers tekst bærer preg av polare og idealiserte begreper hvor syntese mellom det mulige og nødvendige, kultur og natur, stoff og form danner grunnlaget for en estetisk harmoni med verden. Karakterens totalitet er imidlertid vanskelig å oppnå fordi menneskets dualitet, uttrykt i natur og fornuft, fører til at det alltid er underlagt enten sansene eller fornuften. Det er kulturens oppgave ifølge Schiller å utvikle følelseslivet og fornuften i menneskene. Men enkelt er ikke ifølge Schillers poesi. De lavere klassene gjør seg skyldig i å neglisjere kulturen fordi jakten på det daglige brød tar opp all deres tid. De øverste klassene gjør seg skyldig i et enda større dekadent forfall, idet de omgir seg med overdådig luksus uten evne til å skille ut det verdifulle i kulturen. Uansett rang er mennesket i Schillers utledning bundet fast til naturstaten. Det er først når fornuften i mennesket våkner at det er mulig å omforme naturstaten til en tenkt etisk stat gjennom menneskets egen frie vilje og innsikt.

I dette perspektivet ligger ansatsen til å lese menneskets frie vilje og innsikt som et aktivt subjekt, hvor subjektet gjennom egen aktivitet bringes til innsikt gjennom handling. Et hvert menneske i Schillers utledning har derfor et helt ideelt menneske i seg, et ”rent” mennesket som slår ut i full blomst i den etiske stat (Schiller 2001:21-

til opplysningstidens fragmentering av mennesket, gjennom oppsplitting av vitenskapene og differensiering av yrker, fordi det fører til at livet innskrenkes og at mennesket kun utvikler deler av sine evner. Det fører at mennesket lever et mekanisk og instrumentelt liv, hvor det verdsettes kun ut fra spesifikke ferdigheter. Schiller holder derfor antikkens utvikling av det hele mennesket som ideal. Den estetiske harmoni søkes dermed som et indre korrektiv til ytre omveltninger, hvor kunsten er samfunnets dannelsesfaktor. Schiller kan derfor regnes som humanist i klassisk forstand, gjennom sin søken etter harmoni mellom menneskets motstridende krefter.

21). Schiller skriver; ”For å løse det politiske problem må veien legges om det estetiske - fordi det er gjennom skjønnheten man vandrer til friheten” (Schiller 2001:17). Schillers store oppgave er dermed å vise at skjønnheten er forutsetningen for alt menneskelig. Schillers estetiske brev har derfor både et politisk og estetisk budskap.

3.6.2 En estetisk tilstand

Innledningsvis vil jeg gjøre oppmerksom på at jeg her følger tett på Schillers resonnement om den estetiske tilstanden. En diskusjon i lys av sanselig klokskap og dans som fenomen følger deretter (jf; 3.6.3).

Schiller legger veien om en transcendental abstraksjon for å gripe den estetiske tilstanden i mennesket. Abstraksjonsevnen skiller mellom det blivende i mennesket som er personen og det forandelige som er tilstanden. Personen uttrykker selvet og tilstanden beskriver dets bestemmelser. Personen har ifølge Schiller sitt opphav i friheten, fordi den i seg selv er bestandig. Tilstanden kan av den grunn ikke være produkt av personen, men av tiden. For å forene mennesket til en enhet må mennesket selv forene sine krefter. Det gjøres ved å gi det nødvendige i mennesket en virkelighet utenfor seg og ved å bringe det virkelige utenfor mennesket inn under det nødvendige (Schiller 2001:54).

Denne prosessen er drevet av to motstridende krefter i mennesket, det sanselige og det fornuftsmessige. Det sanselige binder mennesket til fenomenverdenen og er en passiv evne. Formdriften som virker gjennom fornuften er en aktiv evne som søker harmoni gjennom sansenes fenomenverden. Det er sansedriften som gjør mennesket til et artseksempel og setter det innenfor tidens grenser ved å gjøre det til materie. Sansedriften skaper kun enkelttilfeller og uttrykker det som er sant for subjektet i øyeblikket. Sansene vekker følelser, slik som begjær og avsky. Formdriften på sin side er til stede i menneskets fornuftsnatur og søker frihet, sannhet og fornuft. Denne driften gjør det mulig for mennesket å ordne sansenes fenomenverden og hevde seg selv som person. Formdriften er dermed menneskets lovgiver. Schiller skriver; ”Jo

mer allsidig mottakeligheten er utviklet, jo bevegeligere den er og jo større berøringsflate den byr fenomenene, desto mer av verden griper mennesket, desto flere anlegg i seg utvikler mennesket. Jo større kraft og dybde personligheten har, jo mer frihet fornuften vinner, desto mer av verden begriper mennesket, desto mer form skaper det utenfor seg” (Schiller 2001:59)

Med dette sitatet fremhever Schiller det aktive mennesket. (jf; kapittel 4, Dewey). I Schillers estetiske filosofi virkeliggjøres den estetiske erfaring ved at kulturen skaper størst mulig kontaktflate for subjektet med verden. Det er slik mennesket i kraft av sin fornuftsmessige sans griper egen selvstendighet. Det estetisk uttrykker dermed et indre dynamisk harmoniforhold som strekker seg fra kulturens ytre påvirkning til en indre erkjennelse av egen humanitet.

Det er dette som er veien inn i den som estetiske tilstanden for Schiller. Det er her viktig at begge driftene er virksomme. Driftene ikke blandes, men må forenes slik at de mister sin tvangskarakter over hverandre. Det vil si at de opphever seg selv slik den estetiske tilstanden i mennesket kan inntreffe. For å gjøre dette mulig introduserer Schiller *leken*. Med ordet lek forstår Schiller det som verken er subjektivt eller objektivt tilfeldig og som ikke er tvingende innenfra eller utenfra. Det lekende menneske er et fritt menneske fordi det har opphevet sine indre stridigheter. Schiller skriver slik om leken: ”(...) mennesket leker bare når det i ordets fulle forstand er mennesket, og det er bare helt mennesket når det leker”(Schiller 2001:70).

Leken uttrykker her en dobbelt erfaring. Den er til stede gjennom sansene og holder samtidig formdriften virksom. Den estetiske leken vekter dermed kreftene likt i mennesket og uttrykker et fellesskap mellom realitet og form, tilfeldighet og nødvendighet, og mellom fri aktivitet og passiv mottagelighet (Schiller 2001:66). Mennesket er derfor ikke underlagt sansene eller fornuften i det estetiske. Dette viser seg i lekens gjenstand som er *levende form*. Levende form er for Schiller et uttrykk for skjønnhet og skaper syntese mellom liv som er sansenes gjenstand og form som er fornuftens. Det estetisk er med dette en tilstand i mennesket som opphever den dobbelte anspenning som preger det. Schiller skriver følgende; ”Gjennom skjønnheten

blir sansemennesket ledet til form og tenkning; gjennom skjønnheten blir åndsmennesket ført tilbake til materien og gitt til sanseverden”(2001:77). Det er slik den estetiske tilstanden oppstår.

Det estetiske sinnet favoriserer dermed ingen sider ved det menneskelige og er av den grunn gunstig for alle. I erfaringen vil mennesket aldri møte ren estetisk virkning, fordi mennesket i Schillers poesi er i et avhengighetsforhold til driftene. Det estetiske for Schiller forholder seg derfor i likhet med Kant til formen. Det er formen som beveger det hele mennesket fordi innholdet kun beveger deler av dets krefter og vil derfor virke begrensende på ånden.

3.6.3 Mot ny innsikt

Det estetiske mennesket i Schillers tekst leker seg frem til ny innsikt. Den estetiske tilstanden trer først i kraft når mennesket er fritt, helt og harmonisk. Schiller skriver; ”Det finnes ingen annen vei til å gjøre sansemennesket fornuftig enn ved først å gjøre det estetisk” (Schiller 2001:95). Denne overgangen må mennesket selv mestre gjennom møtet med skjønnhetens frihet og det estetiske i kulturen. Det hviler dermed et illusjonens skinn over det skjønne som i likhet med kantiansk tradisjon er utenfor vår umiddelbare rekkevidde. Men ved kultivering av menneskets krefter gjennom lekens balansekunst ledes mennesket mot friheten og det skjønne. Skjønnheten i Schillers filosofi er vår annen skaper. ”Skjønnheten er riktignok form fordi vi betrakter den; men samtidig er den liv fordi vi føler den. Kort sagt: Den er samtidig vår tilstand og vår handling”(Schiller 2001:111).

Men kan total fusjon mellom menneskets motstridende krefter være styrende for sanselig klokskap? Her vil jeg svare nei. Men selv om jeg avviser en total syntese griper Schiller et særegent estetisk moment fordi han vektlegger, i likhet med Kant, at vi i må åpne oss for det estetiske. ”Uimotståelig grepet og tiltrukket av ynden, holdt på avstand av verdigheten, befinner vi oss på samme tid i en tilstand av høyeste ro og største bevegelse. Og den vidunderlige sinnsbevegelse oppstår som forstanden ikke har begrep for og språket ikke har ord for” (Schiller 2001:71).

Den estetiske erfaring uttrykker her summen av kreftene våre hvor vi åpner oss for det skjønne og erkjenner i kraft av vår menneskelighet. Det vil si at vi iverksetter vår kroppslige, emosjonelle og intellektuelle kapasitet. Mennesket *skaper* selv den estetiske erfaring. Den estetiske tilstand i Schillers resonnement løser derfor opp dualismen fordi det estetiske ikke skiller mellom følelse og intellekt, og mellom kognitiv og kreative praksis. Den estetiske erfaring lever her i spenningen mellom det virkelige og det mulige, og viser til en særegen mobilitet og orienteringsdyktighet i et stadig skiftende landskap.

Nå blir imidlertid Kant og Schiller værende i et dualistisk forhold til verden, selv om ståstedet deres ikke uttrykker en ekstrem variant. Men hvor befinner sanselig klokskap seg i dette estetiske landskapet? Gjennom kapittelets analyse har jeg forsøkt å etablere menneskets sensibilitet som et moment i en estetisk erfaringsstruktur for sanselig klokskap. Jeg har forlatt en taus allmenn konsensus i kantiansk ånd, men ikke tanken om et taust individuelt møte. Er det ikke slik at det estetiske beveger oss på en måte som ord ikke dekker slik Schiller beskriver det? Men idet jeg ytrer min umiddelbare erfaring blir det tause forholdet transformert til diskursive begreper uten å kreve andres umiddelbare tilslutning. Her utvikler menneskets sensibilitet seg til å bli til sensibilitet for forskjeller.

Lekens estetiske spill er derfor ikke kun til stede i møtet med et kunstnerisk uttrykk, men er til stede i situasjoner som krever differensierte løsninger. Idet mennesket åpner seg for leken er ikke erkjennelse og kunnskap kun forbeholdt behovenes krav eller det intellektuelle, men kan leses i retning av et integreringsprosjekt hvor menneskets estetiske bevissthet ligger i differensens estetikk (jf; 2.3). Ny estetisk erkjennelse og bevissthet genereres derfor gjennom erfaringens lekne tilbakevending. Den estetiske distanse skaper således et fritt rom som Peder Chr. Kjerschow (1988) beskriver slik; ”Erkjennelsen av erkjennelsens grenser består i at fornuften finner et tomrom fremfor seg hvor det ikke kan finnes ting den kan ikke forstandens tankeformer” (Kjerschow 1988:15, i Bjørkvold 2005:51).

Den estetiske erfaring kan dermed løse opp en ekstrem handlingstvang gjennom et

refleksivt blikk, selv om handlingstvungen ikke kan fjernes. Den estetiske tilstand, eller uttrykt som evne i relasjon til Kants begrep dømmekraft, er med dette en sanselig følelse og en kognitiv forståelse som med Schiller er utviklet til en aktiv estetisk evne rettet mot handling. Denne estetiske tilstanden kan med det utvide vår kognitive erfaringsforståelse gjennom sensibiliteten. I dette perspektivet er mennesket aktive søken etter ny erkjennelse et bærende element hvor det estetiske både er en umiddelbar sanselig persepsjon og refleksjon. Sanselig klokskap uttrykker dermed et stadig pågående spill mellom det emosjonelle, det intellektuelle og det fysiske i mennesket i en sanselig, kognitiv og kreativ erfaring.

Sammenfatning

I dette kapittelet har jeg forsøkt å etablere mennesket sensibilitet som del av et dansefilosofisk fundament for pedagogens arbeid. Her konkluderte jeg med at menneskets sensibilitet kan uttrykke sensibilitet for forskjeller, samtidig som det viser til at mennesker ofte enes over et estetisk fenomen uten egentlig vite å hvorfor. Sanselig klokskap og den estetiske erfaring ble med det virkeliggjort gjennom summering av menneskets krefter, herunder det fysiske, det emosjonelle og det intellektuelle. Her ble det lagt vekt på å utvikle elevenes evne til å sanse sammenhengen mellom dansens bevegelser, bevegelsenes konsekvenser og kroppens utføring av disse. For å gjøre dette mulig løftet jeg frem tilstedeværelse i kroppen gjennom subjektets åpenhet til verden. Dette perspektivet ble utviklet videre med Schiller som skrev at jo større sanselig kontaktflate med verden, desto dypere forståelse for egen humanitet.

Er så den estetiske erfaring en særegen måte å erkjenne verden på? Her er svaret mitt igjen todelt. Et ja viser til at erkjennelse i kraft av menneskets sensibilitet kan åpne for en overskridelse av vår kognitive virkelighet ved at vi åpner oss for det estetiske og erkjenner i kraft i vår menneskelighet. Et nei på sin side viser at en estetisk erkjennelse ikke er forutsetningsløs, men springer ut av subjektets tidligere erfaringer, bevisste eller ubevisste. Å skulle søke en enhetlig forklaring på dette forholdet synes

å være lite hensiktsmessig nettopp fordi det estetiske er bærer av ”noe som ennå ikke er erfart”. Et spørsmål som ikke er tilstrekkelig besvart i dette kapitlet er hvordan vi konkret erfarer. Er det mulig å hevde en kroppslig evne til kognisjon slik det er antydnet? For å undersøke dette forholdet utgjør en presentasjon og en analyse av utvalgte tekster av John Dewey kildematerialet for neste kapittel.

4. Kroppens evne til kognisjon

4.1 Innledning

I kapittel 3, *Menneskets sensibilitet*, ble det estetiske etablert som bindeleddet mellom det sanselige og det fornuftsmessige i mennesket. Summeringen av menneskets krefter gjorde det mulig for subjektet å bevege seg i verden som en helhet. Sanselig klokskap tok i dette perspektivet form som et samlende erfaringsbegrep hvor det sanselige, det emosjonelle og det kognitive i mennesket dannet erfaringens resonansbunn. I lys av denne argumentasjonen ble kroppen i den estetiske erfaring etablert og ansatsen til en forståelse av kroppens evne til kognisjon skapt. Her ble det lagt vekt på en bevisst åpenhet til verden gjennom tilstedeværelse i persepsjonen og i bevegelsen. En forbindelse mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring ble så streket opp. Det ble konkludert med at menneskets sensibilitet også var et uttrykk for sensibilitet for forskjeller.

Problemstillingen for avhandlingen; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?*, presenteres og analyseres i dette kapittelet i forhold til kroppen i erfaringen. Her er fokus lagt til en analyse av erfaringens struktur og rytmiske form. På grunnlag av denne analysen etableres en erfaringsforståelse for sanselig klokskap i kraft av kroppens evne til kognisjon.

For å presentere og analysere problemstillingen i dette kapittelet legges veien om en analyse av erfaringens struktur (jf; 4.3) etter en innledning om Deweys pragmatiske forankring (jf; 4.2). Erfaringens rytme er neste avsnitt (jf; 4.4) før den estetiske erfaring settes i fokus (jf; 4.5). I dette avsnittet vil jeg komme inn på Deweys forhold til kunsten, men en spesifikk kunstanalyse vil ikke finne sted fordi dette ikke vil belyse problemstillingen. Kapittelet avsluttes med en sammenfatning.

4.2 Pragmatisk forankring

John Dewey (1859-1952) var amerikansk filosof, pedagog og sosiolog med stor produksjon som strekker seg over mer enn sytti år og førte bøker. Deweys politiske forankring preger mye av hans skriftlige produksjon er knyttet til demokratiets ideal om deltakelse og fri samhandling (Løvlie 1989:147). Deweys omfattende produksjon er også viet erfaringens natur hvor den estetiske erfaring er en del. Med dette tas steget over i Deweys pedagogiske og pragmatiske⁷ forankring hvor menneskets eksistens leses som risikabel og stabil (Løvlie 1989:149). Det essensielle er her at den enkelte må lære seg til å mestre egen eksistens gjennom støtte i miljøets ressurser. Mennesket kan på denne måten utvikle en strategi for problemløsning, den eksperimentelle metode.

Erfaringens eksperimentelle forankring markerer et viktig moment i Deweys filosofi. Her er kunnskap handling og ikke innhold. Det fører til at subjektet ikke passivt får kunnskap, men at det aktivt *gjør* en erfaring. Denne erfaringsforståelsen fører til at personer, ting og/eller handlinger ikke kan leses isolert fra den aktuelle konteksten, men må oppfattes gjennom relasjonen de inngår i. Subjektets aktivitet kan med dette analyseres gjennom prinsippene kontinuitet og relasjon (jf; 4.3.1).

Hvor befinner den estetiske erfaring seg i denne erfaringsfilosofien? Dewey skriver i boken *Art as experience* (1934) at kunst som ekspressiv uttrykksform har skilt lag

⁷ Pragmatismen (av gresk "pragma" og betyr handling, praksis) som filosofisk retning var John Dewey selv med å grunnlegge sammen med filosofene Charles Pierce (1839- 1914) og William James (1842-1910). Pragmatismens fundament er at tekning fungerer som instrument for handling og at begreper er en form for handlingsmønster. Pragmatismen forfekter videre at det ikke eksisterer en virkelig utenfor menneskets egen virkelighet. Virkeligheten er den som til en hver tid fremtrer for mennesket. Det fører til at dualismen oppløses og metafysikken forkastes (Lundgren 1989:134-135). Deweys pragmatiske holdning er således knyttet til ideen praktiske konsekvenser, hvilket han mener er veien å gå for å gjøre det estetiske og kunstneriske til "allmannseie". Det estetiske i likhet med en "vanlig" erfaring er derfor aktiv og fremtidsrettet, hvor målet er en forbedret erfaring og ikke nødvendigvis en forbedret kunstforståelse.

med menneskets daglige erfaringer. Dette har isolert kunsten i en egen opphøyd og isolert verden. I Deweys argumentasjon er menneskets syn på det estetiske formet av verden, kulturen og sivilisasjonen, og har ikke sitt opphav i et skinn eller i en illusjon. Kunstfilosofiens oppgave er derfor å gjeninnføre forbindelsen mellom kunsten og hverdagserfaringen slik at kunsten får betydning for menneskets daglige liv. For å etablere denne forbindelsen må filosofien i følge Dewey gå omveien ut verden for så å vende tilbake med fornyet innsikt og erfaring.

Kunstfilosofien må derfor begynne med å utforske hva som vekker interesse gjennom det kinestetiske, fordi det estetiske i Deweys argumentasjon viser seg i sin *virkning* på mennesket. Dette perspektivet favner alle aspektene ved en kunsterfaring, fra det uestetiske til det estetiske og fra produksjon til persepsjon. Dewey selv skriver billedlig om hvordan blomster kan spre glede *uten* kunnskap, men *med* kunnskapen blir mennesket i stand til å forstå prosessene bak og hvorfor det føler som det gjør. Denne innsikten vinner mennesket kun ved å søke bak de erfaringer som det holder for å være estetiske. Det vil si å oppdage estetiske kvaliteter ved ”vanlige” erfaringer. Kontinuitet og relasjon mellom det uestetiske og det estetiske danner således kjernen i Deweys pragmatiske kunstfilosofi. Hvilke konsekvenser fører dette pragmatiske synet på det estetiske og det kunstneriske med seg?

Det estetiske for Dewey er ingen fremmed kraft, men en deltaker i en hver fullbyrdet erfaring. En kunstteori forteller Dewey vil stiliseres dersom den ikke evner å se funksjonen av kunsten i forhold til andre erfaringer. Deweys utgangspunkt er med dette at kunsten må ha en funksjon for den enkelte og for samfunnet som helhet. Denne funksjonen manifesterer seg i problemløsning og i nye erfaringer. Dewey retter her fokus på det hele mennesket ved å anerkjenne alle sidene i en erfaring som like viktige, enten det er den fysiske, den emosjonelle, den praktiske eller den intellektuelle delen.

4.3 Erfaringens struktur

En erfaring fører til modifikasjon av tidligere strukturer hvor endringer reflekteres tilbake til subjektet som konsekvenser av handlingene (Dewey 1916, 1934). Sanselig klokskap vokser her frem gjennom erfaringens transformative forankring. Dette fører til at konsekvenser av handlingene reflekteres tilbake til subjektet gjennom distansens frigjørende kraft og analyseres gjennom et fortolkningsforhold gitt den aktuelle konteksten. Her er det på sin plass å rette blikket tilbake til kapittel 2, *Den poetiske erfaring*, hvor erfaringens struktur tok form gjennom prosess og skapelse gjennom interaksjon. Dette markerer perspektivet for denne delen av analysen hvor kroppen er sentrum i erfaringen.

Dewey (1916) selv er kritisk til et rent kognitivt erfaringsbegrep som baserer seg på den tradisjonelle dualismen mellom kropp og sjel. Han skriver i *Democracy and Education* (1916) at erfaringen har to sider, et *aktivt* og et *passivt* element. Det aktive står for forsøket, selve handlingen i erfaringsprosessen, mens det passive står for det som blir gjort noe med, eller det som blir utsatt for. En erfaring fører derfor konsekvenser med seg. Det er først når mennesket tar inn over seg konsekvensene at læring finner sted. Læring for Dewey er dermed rekonstruksjon av erfaring.

Sanselig klokskap utøves i dette perspektivet ved at pedagogen handler og reflekterer over sammenhengen mellom kroppens bevegelser og konsekvensene bevegelsene medfører emosjonelt, praktisk, fysisk og sosialt (jf; 3.4.2). En erfaring må derfor være en særegen og en betydningsfull erfaring slik at den har evne til å påvirke subjektet. Dewey (1934) kaller denne erfaringen for "an experience" fordi erfaringens særegenhet gir erfaringen en helhet og et navn. Dewey skriver følgende om erfaringen; "Experience in this vital sense is defined by those situations and episodes that we spontaneously refer to as being" real experiences"; those things of which we say in recalling them, "that is an experience" (Dewey 1934:36).

En erfaring i Deweys perspektiv er derfor et "noe" som beveger seg fra "noe til noe". En del kan lede over i noe annet, men de ulike komponentene er samtidig

selvstendige deler i erfaringen som helhet. En hver erfaring har med det en begynnelse, en utviklingsfase og en streben etter fullbyrdelse (Dewey 1934:54). Med dette perspektivet forteller Dewey at det i ulike erfaringer finnes like strukturer selv om erfaringene er av ulik karakter. En erfaring kan derfor ikke deles inn i en rent praktisk, emosjonell eller intellektuell del, men er komponenter som utfyller hverandre. Det emosjonelle binder erfaringen sammen til en helhet, det intellektuelle gir erfaringen mening og det praktiske viser til at erfaringen finner sted i interaksjon mellom menneske og miljø (Dewey 1934:55).

En erfaring har derfor en tidsmessig endelig dimensjon som inneholder det analytiske og det refleksive samtidig som det praktiske, i form av handling og interaksjon med miljø, vektlegges. En hver erfaring i Deweys argumentasjon er således et resultat av interaksjonen mellom mennesket og miljøet som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Det er dette samspillet som gir mening til erfaringen og som viser at en erfaring ikke kan oppstå i total isolasjon. Dewey fremhever betydningen av erfaringen i sitatet; ”Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning” (Dewey 1916, i Dale 2001:53).

Sanselig klokskap uttrykker her evnen pedagogen har til å forsterke den intime forbindelsen mellom aktiviteten og konsekvensen av utføringen. Det vil si mellom erfaringens aktive og passive element hvor tenkningen erfares som bindeleddet mellom de to. Mer konkret utøver pedagogen sanselig klokskap i undervisningen dersom han klarer å aktivisere elevenes intellekt slik at utføringen ikke tar form som ”bevisstløs kopiering” av andres ferdigheter. Sanselig klokskap retter med dette fokus på elevenes bevisste og selvstendige refleksjon idet erfaringens aktivitet knyttes sammen med den påfølgende refleksjonen. Rent praktisk kan dette gjøres i form av spørsmål som dansepedagogen stiller, slik som; ”hvorfor gjør vi denne øvelsen”?, ”hvilken hensikt har den”?, og sist men ikke minst; ”hvilke konsekvenser medfører øvelsen”? Dette er spørsmål som kan åpne for refleksiv erfaring med kroppen som det erkjennende subjekt.

4.3.1 Kontinuitet og relasjon

En erfaring i Deweys argumentasjon kjennetegnes av interaksjon mellom menneske og miljø hvor mennesket er på konstant søken etter likevekt. All interaksjon har derfor effekt på stabiliteten i erfaringsprosessen. Fullbyrdelsen av en erfaring inntreffer først ved balanse mellom de involverte spenningstilstandene. Denne balansen er ikke statisk eller mekanisk, men en aktiv prosess hvor hver dynamiske del er med på å konstituere den hele integrerte erfaringen. Perioden hvor balansen opprettes og fullbyrdelsen inntreffer er innledningen til en ny periode hvor potensialet for ny tilpasning, gjennom motstand og spenning, igangsettes.

Her støter vi på to momenter i Deweys erfaringsfilosofi som har betydning for utviklingen av begrepet sanselig klokskap, nemlig begrepene kontinuitet og relasjon. Ved å kaste et blikk på Deweys erfaringsstruktur, begynnelse, utviklingsfase og streben etter fullbyrdelse, trer prinsippet om kontinuitet tydelig frem. Strukturen i en erfaring tar her form som en avrundet læringsenhet som igjen er grobunn for nye erfaringer. Kontinuitetsprinsippet er i dette perspektivet rettet mot at mennesket ikke kan fristille seg tidligere erfaringer, men at det handler på grunnlag av erfarte innsikter hvor møte med nye erfaringer veves sammen med gamle slik at verden kan betraktes på nytt.

Sanselig klokskap uttrykker her pedagogens evne til å analysere en situasjon på grunnlag av tidligere erfaringer. Dette kan danne en intuitiv forståelse for en mulig ny situasjon. Kontinuitetsprinsippet kan derfor danne et grunnlag for sanselig klokskap i undervisningen ved at nye øvelser metodisk bygger på tidligere akkumulert kunnskap. Kunnskapen henges dermed på allerede eksisterende ”knagger” og utvides på grunnlag av disse. Kontinuitetsprinsippet kan mer konkret referere til mål som er fastsatt for en time, en uke, og et halvt år, eller i et mer langsiktig perspektiv, til mål som er streket opp i den aktuelle læreplanen. Kontinuiteten kan her uttrykke en horisontal historisk tidsakse hvor ”alt og alle” henger sammen. Erfaringens ulike komponenter utvider med dette subjektets innsikt og forståelse i handlingen gjennom erfaringens dialektikk. Erfaringen vokser her

frem gjennom en transformativ forankring hvor det distanserte og refleksive blikket vender om med ny innsikt, slik at de begge inntar en form de ikke eide tidligere (jf; 2.3, 3.6).

I forbindelsen med kontinuitetsprinsippet trer begrepet relasjon frem som et sentralt moment i utviklingen av sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon. Relasjonen forholder seg til erfaringens aktive og passive del hvor den aktive handlingen legger kriterier for den passive refleksjonen. I Deweys argumentasjon er det derfor responsen som kommer før stimulusen (Løvlie 1989:153). Før jeg illustrer dette med et eksempel vil jeg rette blikket tilbake til kapittel 3. Her skrev jeg at hensikten med sanselig klokskap er å skape reflekterte utøvere ved å utvikle elevenes refleksive kroppslige tilstedeværelse. Dette perspektivet markerer betydningen av å være i bevegelsen og i situasjonen som helhet. La meg illustrere med et eksempel.

I en dansetime korrigerer pedagogen en elev som utfører en développè à la seconde (løft av benet til siden i 90 grader eller mer). For at eleven skal ha mulighet til å erfare hva som er riktig løft av benet er det viktig at pedagogen hjelper til. Følgende scenario kan utspille seg. Eleven løfter benet selv til siden. Pedagogen tar tak i benet slik at eleven kan slappe av i muskulaturen og fører det til rett posisjon. Eleven begynner så å aktivisere musklene og erfarer kanskje at det er vanskelig å holde benet i den nye posisjonen. Pedagogen og eleven gjentar samme prosedyre flere ganger slik at elevens kropp erfarer hva som er riktig utført bevegelse.

Dette eksempelet viser hvordan pedagogen utøver sanselig klokskap gjennom å utvikle kroppens evne til kognisjon hos eleven. Ved å utvikle og styrke kroppens evne til kognisjon utvikler eleven et forhold mellom en indre opplevelse og en ytre kontekstuell erfaring. I dette perspektivet utvikler kroppen seg til minnebank for rett bevegelse (jf; kapittel 5). Det er her aktiviteten som setter i gang den refleksive erfaringen. Erfaringen fullbyrdes så idet eleven opplever at det er vanskelig muskulært å holde benet i den nye posisjonen, før han gjennom erfaringens dialektiske prosess opplever korrekt utført bevegelse. Her er det viktig at eleven klarer å stå distansen ut slik at ny innsikt kan genereres. Samspillet mellom det

kinestetiske, musklene, det emosjonelle og det kognitive i subjektet kan derfor ikke splittes opp i forskjellig komponenter, men bør betraktes som organiske deltakere gjennom kroppens evne til kognisjon.

4.3.2 Kroppen evne til kognisjon

Med dette perspektivet kan kroppen i den estetiske erfaring med dans som fenomen etableres. Kroppen i denne argumentasjonen leses gjennom et dialektisk erfaringsperspektiv hvor kroppen har en subjektiv og en objektiv forankring, eller en subjektiv - subjektiv og en subjektiv - objektiv. I dette perspektivet fremstår det handlende "subjektive" subjektet som den aktive deltakeren i den konkrete situasjonen han inngår i (jf; eksempel ovenfor). Idet den passive refleksjonen slår inn over subjektet med full tyngde, reflekterer subjektet over kroppens bevegelse slik at kroppen i kraft av refleksjonen fremtrer som objekt for den sammen utføringen. Kroppens dialektiske forankring og væren i erfaringen etableres dermed i samspillet mellom den aktive handlingen og den passive refleksjonen.

Et viktig moment for utviklingen av sanselig klokskap er i dette perspektivet evnen den enkelte har til å ta innover seg og å tenke i konsekvenser. Med inspirasjon fra Dewey utøves således sanselig klokskap i samspillet mellom aktiv handling, i kraft av fremtidsrettet tenkning med forsøksvise konsekvenser og slutninger, sammen med en analyse og en refleksjon som fullbyrder læringssenheten gjennom et dialektisk erfaringsperspektiv. Sanselig klokskap legger ikke for dagen løse ytre assosiasjoner, men uttrykker egen integrert erfaring gjennom en kroppslig, emosjonell og intellektuell forankring. Her kan sanselig klokskap sammenlignes med et orkester hvor hvert instrument konstituerer erfaringens natur. Kroppen kan med dette ta form som det erkjennende subjekt gjennom samspillet mellom det fysiske, det emosjonelle, det refleksive og det analytiske i menneske. Deweys erfaringsforståelse, hvor mennesket *aktivt gjør* en erfaring, gjør det mulig å fremme sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon hvor kroppen som helhet søker balanse mellom involverte antagonister. For å utvide kroppens evne til kognisjon ytterligere er en

analyse av erfaringens rytme neste avsnitt.

4.4 Erfaringens rytme

Med referanse til Dewey (1934) kjennetegnes hver enkelt erfaring av egen indre rytmiske struktur. Dette fører til at der det ikke er rytme skaper mennesket rytme gjennom sin inntreden. Rytmen står derfor i forhold til erfaringens ”noe”, men forklares ikke partielt fordi det fører til atskillelse fra miljøet og utelukkelse av interaksjon. Rytmen utgjør således forutsetningen for formen erfaringen tar. Dewey skriver følgende; ”Form is a character of every experience that is an experience. (...) Form may then be defined as the operation of forces that carry the experience of an event, object, scene, and situation to its own integral fulfilment”(Dewey 1934:137).

Selve begrepet form reserverer Dewey ikke for kunsten og det estetiske, men betrakter begrepet omspennende for all erfaring. Form i følge Dewey er det som gjør en erfaring til en erfaring hvor formen uttrykker erfaringens karakter. Formen ligger derfor i erfaringen og ikke utenfor. Rytmen danner her grunnlaget for estetisk kvalitet i erfaringen og kan beskrives som en indre dynamikk som forløses gjennom fullbyrdelsen. Dewey skriver; ”Every moment of experience in completing itself recurs to its beginning (...). But the recurrence is with a difference; is charged with all the difference the journey out and away from the beginning has made” (Dewey 1934:168).

Erfaringens rytme kan med dette forstås som en dialektisk prosess hvor samspillet mellom ny og erfart kunnskap holder seg levende gjennom aktive handlinger med påfølgende refleksjoner. En rytmisk erfaring i dette perspektivet er bærer av kumulativ erfaringsforståelse hvor avrundingen av en erfaring blir til fundamentet for en ny læringsenhet. Dewey skriver slik om erfaringen; ”In reflective experience as such, in investigation called forth by problematic situations, there is a rhythm of seeking and finding of reaching out for a tenable conclusions and coming to what is at least a tentative one” (Dewey 1934:179).

En erfaring i følge Deweys (1934) argumentasjon uttrykker dermed organisering av energi gjennom rytme og balanse i variasjon. Dewey definerer rytme mer presist som organisert variasjon av endringer. Erfaringens rytme spiller her på lag med menneskets indre gjennom forløsning i en ytre ekspressiv form. Rytmen uttrykker friheten i erfaringen ved å være kilde til variasjonen. Jo større variasjon, så lenge orden opprettholdes, desto mer interessant ekspressivt uttrykk. Dewey betegner variasjonen som enhet i variasjon⁸. Dewey skriver derfor følgende; ”The *one* in the formula is the realization through interacting parts of their respective energies. The *many* is the manifestation of the defined individualizations due to opposed forces that finally sustain a balance. (...) For the unity in variety that characterizes a work of art is dynamic”(Dewey 1934:161).

4.4.1 Rytme gjennom transformasjon og distanse

Ved å bruke argumentene for sanselig klokskap krever rytmen i transformasjonens grep variasjon i flyt, hastighet og intensitet som gjennom motsatsene, pause, balanse og likevekt skaper harmoni mellom antagonistene. Det er dermed rytmen som samler og forløser energi gjennom erfaringens aktive og skapende fremdrift fordi subjektet står i en kontinuerlig interaksjon med sitt kontekstuelle miljø. Rytmen er derfor betinget av mediet energien arbeider gjennom og har av den grunn opparbeidet seg en individuell karakter.

For å ta et skritt videre er det gjennom akkumulasjon, spenning og forløsning gjennom interaksjon mellom nytt og kjent, at distansens refleksive kraft slår innover subjektet. Erfaringen forløses her gjennom fullbyrdelsen som uttrykker balansepunktet i prosessen. Balansen, eller symmetrien, uttrykker ”pausen” hvor ny erfaring begynner sin generering. Rytmen er dermed kraften som beveger, opprører, roer og beruser mennesket, og er avhengig av å pulsere mellom nytt og kjent for å opprettholde liv. Der mennesket fylles av frykt eller kjedes av rutine vil variasjonen

⁸ Uttrykket; ”enhet i variasjon” har jeg oversatt fra ”unity in variety”

slutte å spille.

Sanselig klokskap krever i denne argumentasjonen tilretteleggelse for rytmisk utfoldelse i erfaringen. Undervisning med rytmisk kvalitet, for å bruke Dales begrep (1998), forhindrer den passive rutinen å slå rot. Det er dermed rytmen som sikrer fremdriften i undervisningen ved å være kilde til variasjonen. Rytmen kan her spille på lag med menneskets sensibilitet hvor menneskets åpenhet til verden definerer rytmens kvalitet. Nå åpner imidlertid ikke Dewey (1916, 1934) opp for menneskets sensibilitet i Kants og Schillers forstand, men han poengterer et viktig moment i denne sammenhengen, fordi han måler erfaringens verdi gjennom graden av forbindelser refleksjonen fører med seg. Kan det ikke være slik at dersom subjektet ikke er åpen og søkende til verden vil variasjonen å spille? Fører ikke dette til at færre forbindelser skapes mellom aktivitet og refleksjon? Menneskets sensibilitet og rytmisk kvalitet i erfaringen kan i dette perspektivet uttrykke spenningen mellom det virkelige og det mulige hvor erfaringen leker seg frem til ny innsikt i kraft av subjektets menneskelighet.

4.4.2 Problemløsning gjennom rytmisk erfaring

Erfaringens rytmiske forløsning involverer imidlertid et element av risiko. Dette er fordi vi ikke kan forutse konsekvensene refleksjonen fører med seg selv om målet, gjennom kroppens evne til kognisjon, er ny problemløsning. Problemløsning gjennom rytmisk kvalitet kan illustreres med følgende eksempel.

Lydnivået i en danselektime var i ferd med å nå taket. Barna var slitne og pedagogen var i ferd med å miste kontrollen. I stedet for å heve stemmen for å få barnas oppmerksomhet klappet han i hendene. Barna snudde seg raskt etter den nye lyden. I det samme som barna snudde seg benyttet pedagogen sjansen til å senke stemmen og hvisket; ”få se hvor små dere kan bli”. Barnas oppmerksomhet ble umiddelbart grepet og det ble igjen stille i timen.

Eksemplet tjener som demonstrasjon på rytmisk kvalitet i undervisningen gjennom

bruk av stemmen og kroppen. Det viser også til betydningen av temposkifte i timene, noe som i dette eksempelet førte til at barnas oppmerksomhet ble fanget. Rytmen forholder seg derfor til dynamikken mellom barna, mellom barna og læreren, og mellom barna og læreren i det kontekstuelle rommet. Rytmen fremstår her som et gjennomsyrende aspekt ved alle sidene i en erfaring. Erfaringens rytmiske struktur krever i dette perspektivet kroppen som instrument for handling og refleksjon. Stemmen kan så angi dynamikken i bevegelsen som kroppen iverksetter. Dette fører til at ny innsikt genereres og vender tilbake til subjektet. Elevenes erfaringer, så vel som pedagogens, kan med dette være tuftet på kroppens evne til kognisjon. Sanselig klokskap og rytmisk kvalitet i erfaringen veves her sammen gjennom kroppens ”subjekt og objekt” (jf; 4.3.2). Rytmisk kvalitet i erfaringen er således en forutsetning for dansens struktur (jf; kapittel 5).

4.4.3 Oppsummering

En erfaring gjennom kroppslig- kinestetisk forankring med rytmisk kvalitet kan beskrives som kroppens evne til kognisjon. En erfaring på disse premissene krever åpenhet til verden i kraft av sensibiliteten hvor subjektet er bevisst tilstede i erfaringen. Dette er avgjørende for hele prosessen og fører til at det ene perspektivet ikke formålsløst kan ta over for et annet. Skjer det blir erfaringen et fattig virkemiddel uten evne til å påvirke mennesket. Selve erfaringen eksisterer således i en tidsmessig endelig dimensjon selv om erfaringens verdi ikke er avgrenset i tid eller rom, fordi en erfaring kan ha like stor verdi senere i livet som i den aktuelle konteksten.

Sanselig klokskap gjennom kroppens evne til kognisjon virkeliggjøres således i samspillet mellom det kroppslige, det emosjonelle og det intellektuelle sammen med det virkelige og det mulige, og mellom det kreative og det kognitive i subjektet. Samspillet uttrykker et aktivt spenningsfelt som muliggjør transformasjon av kunnskap og kompetanse. I dette samspillet kan subjektet erfare det som ”ennå ikke er erfart” og gi det mening ved å veve det sammen med akkumulert kunnskap.

Kan så en pragmatisk forankring, med utgangspunkt i begrepet sanselig klokskap, være et grunnlag for den estetiske erfaring med dans som fenomen? Her vil jeg svare ja, fordi jeg legger vekt på funksjonen av erfaringens struktur og dynamikk.

4.5 Den estetiske erfaring

I Deweys argumentasjon er den estetiske erfaring et ideal for en hver erfaring, fordi det estetiske er nettopp dannelsen av en erfaring som en erfaring. Det estetiske moment gjennomsyrrer dermed erfaringen som en kvalitet ved hele prosessen gjennom sin søken etter fullbyrdelse. Den estetiske erfaring er derfor ikke et middel, men et *mål i seg selv*. Dewey skriver om erfaringen: “(...) we have an experience when the material experienced runs its course to fulfilment”(Dewey 1934:35).

Dewey reserverer derfor ikke kunsten og den estetiske erfaring til kun et uttrykk for det skjønne, fordi han mener erfaringen like mye er et uttrykk for det stygge og vonde som det gode. Den estetiske erfaring er for Dewey en del av hverdagslivet. Han begrenser således ikke det estetiske uttrykket til de kulturelt innvidde og den estetiske erfaring til et kunstnerisk uttrykk. Ifølge Dewey kan det estetiske og det kunstneriske ikke skilles fra hverandre, fordi ingenting oppstår eller skjer i total isolasjon. Dewey skriver derfor slik om det estetiske perspektiv og det kunstneriske produkt: “To be truly artistic, a work must also be aesthetic - that is, framed for enjoyed receptive perception” (Dewey 1934:48).

4.5.1 Medium

Med referanse til dansens sceniske verden er bindeleddet mellom utøver og publikum dansen. Dansens medium er derfor bevegelsene. Et medium blir først et medium idet det tas i bruk i forhold til det ekspressive uttrykket. Det vil si at toner blir til musikk gjennom organisering i en melodi og bevegelser blir dans idet bevegelsene er satt sammen og danner en meningsfylt helhet. Et medium i Deweys argumentasjon uttrykker derfor bindeleddet mellom kunstneren (e) og publikum. Mediene de ulike

kunstformene benytter seg av er forskjellige, men likheten mellom kunstformene er at de alle uttrykker seg gjennom eget medium. Kunsten har derfor i Deweys argumentasjon samme funksjon som språket, nemlig kommunikasjon. Dewey sammenligner kunst og språk ytterligere ved å fortelle at språk kun eksisterer når det ytres og lyttes til. Dette fører til at et medium involverer forståelsen av et hva som blir sagt som uttrykkes i substansen i verket, og et hvordan det blir sagt uttrykt i formen i verket⁹.

Perspektivet som her strekes opp kan settes sammen med begrepet om betrakteren (jf; kapittel 4) hvor subjektet åpner seg for verden i kraft av sin menneskelighet og aktivt søker ny innsikt gjennom handling. Denne sensitiviteten øker subjektets evne til å se det estetiske i hverdagen, så vel som i kunsten. Det åpne og aktive subjektet er i et undervisningsperspektiv avgjørende for utviklingen av danseferdigheter, noe som igjen danner grunnlaget for den sceniske dansen (jf; 5.4).

4.5.2 Tid og rom

I kapittel 3 mistet den estetiske erfaring sin status som forutsetningsløs (jf; 3.4.1). Hva konstituerer så handlingsrommet sanselig klokskap utøves i? Rom og tid, eller rom - tid som Dewey (1934) skriver for å betone interaksjonen mellom de to kategoriene, er ikke tomme beholdere eller formelle relasjoner. De er substansielle kategorier som finnes i et hvert kunstnerisk uttrykk og i en estetisk virkeliggjøring (Dewey 1934:206). Rom - tid uttrykker i sin enkelhet det estetiske potensielle

⁹ Stoff og form for Dewey uttrykker en fusjon, det han kaller "formed matter" (1934:114). De kan ikke skilles fysisk fra hverandre, fordi verket i seg selv er hva det er på grunn av hvordan det er gjort. De kan derimot skilles fra hverandre i tanken, fordi det alltid vil eksistere et skille mellom hva som blir gjort og hvordan det blir gjort, selv om det gjøres likt. De er dermed ikke identiske, selv om de begge er forbundet med hverandre i et kunstverk. I selve handlingen derimot foreligger det ingen distinksjon mellom stoff og form på grunn av erfaringens natur og struktur, uttrykt i fullbyrdelsen gjennom integrasjon mellom antagonistiske. Form må derfor alltid sees i forhold til det aktuelle kunstverket og kan ikke tas sammenheng.

handlingsrommet. Et hvert materiale som anvendes forholder seg derfor til rom og tid. Dewey skriver; “(...) we need a space of time in which to accomplish anything significant” (Dewey 1934:209).

Deweys (1934) interaksjonistiske perspektiv fører til at det som er sant for rom, er sant for tid, fordi rom og tid ikke eksisterer alene. Uten tiden ville rommet vært blank og tomt fordi det er gjennom tiden at eksistens er mulig. Rom og tid er her komponenter i en hver erfaring og uttrykker flere forhold. Rom og tid kan være det konkrete rommet hvor dansen eller teateret spilles. Det kan videre uttrykke romlighet gjennom en sjanse til å være, leve og bevege seg. Det viser også til kvalitative endringer som føles direkte på kroppen gjennom begrepspar som; opp og ned, frem og tilbake, til og fra, høyre og venstre, og her og der (Dewey 1934:207). Her vil jeg løfte frem betydningen av å være i kroppen og i bevegelsen, hvor mine kroppslige forflytninger har betydning for hvordan jeg forholder meg til andre handlende subjekter. Rom og tid er derfor også til stede i indirekte erfaringer slik som gjensidig tilnærming og tilbaketrekking.

Sanselig klokskap utøves her ved at pedagogen i kraft av sin sensitivitet for den andre vet når han kan korrigere og når han skal trekke seg tilbake slik at eleven får et ”pusterom”. Skjer ikke dette kan veiledningen bli uten reell funksjon og kun føre til frustrasjoner både for pedagogen og eleven. Det potensielle handlingsrommet er her blitt lite og trangt i mental forstand. Rom og tid kan derfor på den ene siden uttrykke det store rommet som er det potensielle handlingsrommet for både eleven og pedagogen, mens det overfylte rommet på den andre siden kun er et rom som irriterer og skaper frustrasjoner.

Sanselig klokskap utfolder seg dermed i det fysiske og mentale rommet mellom mennesker. I dette handlingsrommet blir endringer og nye meningsdannelser konstituert gjennom dialogen mellom pedagogen og eleven, elevene seg i mellom, og mellom elevene og pedagogen i det kontekstuelle rommet. Flyter kommunikasjonen er erfaringens dynamiske struktur intakt (jf; rom og tid, kontinuitet og relasjon). Stopper kommunikasjonen mellom de handlende subjektene mangler erfaringen

dynamikk og rytmisk struktur. Sanselig klokskap i den estetiske erfaring forholder seg derfor til subjektets aktive deltakelse idet det utøver, mottar, verdsetter og gleder seg over det estetiske, enten det er som utøver eller som betrakter.

Sammenfatning

I dette kapitlet er subjektet gjennom kroppen situert i tid og rom. Det er i dette handlingsrommet dansepedagogen utøver sanselig klokskap ved å utvikle kroppens evne til kognisjon hos elevene. Dette skjer gjennom en dialektisk erfaringsforståelse, i kraft av en analyse av erfaringens aktive og passive del. En estetisk erfaring med dans som fenomen vender derfor tilbake til utgangspunktet med den differens som er skapt gjennom forløsningen. Den estetiske erfaring uttrykker her at hvert steg på veien er en avslutningsfase hvor mennesket summerer og smelter fortid og nåtid sammen for å bevare kontinuiteten og sikkerheten i erfaringen (Dewey 1934:56).

Dette perspektivet ledet frem til forbindelsen mellom menneskets sensibilitet og erfaringens rytmiske form som en forutsetning for en bred refleksiv erfaring. Sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjons utgjør i denne argumentasjonen subjektets fundament i en estetisk erfaring. Sanselig klokskap forholder seg med dette til sensitiviteten ovenfor det aktuelle mediet hvor subjektets evne til å transformere et materiale om til et adekvat uttrykk er det essensielle. Sanselig klokskap er dermed i sin enkelhet bygget opp om evnen den enkelte har til å ta inn over seg og å tenke i konsekvenser.

Sanselig klokskap gripes således gjennom en transformativ distanse hvor et fordomsfritt og sensitivt blikk for den andre skaper et fremtidig handlingsrom. I dette rommet kan ny erkjennelse og kunnskap genereres gjennom erfaringens eksperimentering. En estetisk erfaring i dette perspektivet spiller mellom det intellektuelle, sensibiliteten og det fysiske i mennesket, hvor kroppslig, kreativ og kognitiv erfaring smeltes sammen til en estetisk evne uttrykt gjennom kroppens evne til kognisjon. For å avrunde denne argumentasjonen lar jeg Tennysons tanker om

erfaringen spille fritt.

"Experience is an arch wherethro`

Gleams that untravell`d world, whose margin fades

Forever and forever when I move"

(Tennyson i Dewey 1934:193)

5. Dans som estetisk erfaring

5.1 Innledning

I avhandlingens analyse har sanselig klokskap tatt form som et dansefilosofisk fundament for pedagogens arbeid, og som et estetisk erfaringsbegrep gjennom kroppens evne til kognisjon. Fokus i dette kapittelet er å utvikle sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon ytterligere ved å fremme kroppen som minnebank for tekniske danseferdigheter. I dette perspektivet er forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring etablert slik at kroppens evne til kognisjon utvikler en minnebank gjennom dansetreningen.

For å presentere og analysere dette resonnementet er boken til danseteoretiker Margaret N. H'Doublers (1889-1982), *"A creative Art Experience Dance"* (1940), kildematerialet. I følge H'Doublers er kroppen som helhet det erkjennende subjektet i en estetisk erfaring med dans som fenomen. H'Doubler argumenterer gjennomgående for at alle kan dra nytte av å uttrykke seg gjennom dansen og at dans er tilgjengelig for alle som ønsker å oppleve estetisk tilfredsstillelse i forhold til eget nivå.

Problemstillingen for avhandlingen; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?* presenteres og analyseres i dette kapittelet gjennom to hovedområder, *Bevegelsesanalyse* (jf; 5.3) og *Dansen settes på scenen* (jf; 5.4). Som grunnlag for analysen presenteres først en kort oppsummering av avhandlingen.

5.2 Trådene samles

Problemstillingens første ledd; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap (...)?*, ble hovedsakelig besvart gjennom kapittel 2 og 3. Sanselig klokskap ble her etablert som et dansefilosofisk fundament for pedagogens arbeid. Fundamentet tegnet samtidig

konturene av en estetisk erfaringsforståelse som trakk forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre kontekstuell erfaring. Dette erfaringsperspektivet er ikke et forsøk på å oppheve et dualistisk tenkesett mellom kropp og sjel som har vært, og fremdeles er, rotfestet i vår erfaringskultur. I dagens perspektiv kan det være mer fruktbart å løfte frem det komplekse ved menneskets væren i erfaringen. Menneskets erkjennelse uttrykker i dette perspektivet at summen av erfaringens enkelte deler, herunder det sanselige, det rasjonelle, det fysiske og det sosiale, uttrykker mer enn de enkelte delene hver for seg. Menneskets væren i erfaringen kan derfor ikke deles inn i ulike komponenter uten å vurdere mennesket som en organisk helhet parallelt. I avhandlingen har denne erkjennelsen tatt form gjennom begrepet sanselig klokskap som utvikler kroppens evne til kognisjon slik at en helhetlig erfaringsforståelse kan skapes.

Grunnlaget for dette perspektivet ble etablert først med Lars Løvlies artikkel *Den estetiske erfaring* (1990) som kilde. Her ble et estetisk perspektiv for avhandlingen etablert gjennom presentasjon og analyse av tre av fire argumenter for sanselig klokskap, transformasjon, distanse og diskurs. Den estetiske erfaring i Løvlies argumentasjon ble ikke ansett som en særegen erfaring. Det estetiske ble derfor forankret i erfaringens genese og ikke i en spesifikk kunstforståelse. Sanselig klokskap falt i denne argumentasjonen innenfor rammen av en estetisk diskurs i kraft av et aktivt og kommunikativt subjekt. Jeg stilte her spørsmålet om diskursen alene kunne forklare den estetiske erfaring med dans som fenomen, og dermed begrepet sanselig klokskap. Her resonnererte jeg meg frem til et nei. Veien ble derfor lagt til en analyse av Kants og Schillers estetiske perspektiv for å drøfte menneskets sensibilitet som fjerde argumentet.

Kants og Schillers filosofiske bidrag, fremstilt i kapittel 3, forsøkte å forene menneskets sanselige og rasjonelle krefter gjennom det estetiske. I dette perspektivet vokste det frem en alternativ måte å se og erfare verden på hvor det estetiske ble motsatsen til menneskets fragmenterte virkelighetsorientering (jf; 3.6). Vekten ble lagt på å åpne sinnet for det estetiske. I dette kapitlet ble kimen til kroppens evne til

kognisjon skapt ved at vekten ble lagt på å utvikle elevenes evne til å sanse sammenhengen mellom dansens bevegelser, bevegelsenes konsekvenser og kroppens utføring av disse (jf; 3.6.4). Kroppen som ”minnebank” ble så kort introdusert. Med dette perspektivet gled avhandlingen over i problemstillingens andre ledd; (...) *og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?* Problemstillingens andre ledd ble i kapittel 4 drøftet med utgangspunkt i utvalgte tekster av John Dewey (1916, 1934). Sanselig klokskap ble her presentert og analysert gjennom erfaringens struktur og rytmiske form. På grunnlag av denne analysen ble sanselig klokskap etablert som kroppens evne til kognisjon.

Analysen av sanselig klokskap er nå kommet frem til en presentasjon og en analyse av dans som estetisk erfaring. Analysen bygger på kroppens evne til kognisjon slik den ble fremstilt i kapittel 4. Kroppen som helhet er fokus i kapittelet fordi subjektet handler, beveger seg og danser som en organisk sammensatt enhet. Analysen begynner med en bevegelsesanalyse. Denne bevegelsesanalysen danner grunnlaget for dansepedagogens mulighet til å utvikle og styrke forbindelsen mellom tanke og kropp, og mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring. Dans som estetisk erfaring knyttes så til den profesjonelle sceniske dansen fordi kroppens minnebank kan føre danseeleven ett skritt nærmere den profesjonelle sceniske dansen.

5.3 Bevegelsesanalyse

Glad skriver i boken *Dans på timeplanen* (2002) at: ”Dans er en særegen estetisk, aktivitets- og uttrykksform, som vi har til felles med alle mennesker, både som enkeltindivider og som kulturgruppe” (Glad 2002:102). Sitatet markerer det særegne og det allmenne ved dans som estetisk erfaring. Det særegne viser til at dans er en kroppslig uttrykksform, mens det allmenne refererer til at alle mennesker har mulighet til å uttrykke seg gjennom dans som estetisk fenomen. Dette er mulig fordi dansen har sitt opphav i menneskets bevegelser. ”If we can think, feel and move, we can dance” (H`Doubler 1940:xix).

5.3.1 Bevegelse og rytme

Når blir egentlig bevegelser dans? Selve begrepet dans er i alle europeiske språk utledet av *tan* som på sanskrit betyr spenning (Frostad m.fl.1996:11). Spenningen viser til en muskulær spenning og til en indre emosjonell dynamikk (ibid). Bevegelsene har i dette perspektivet en emosjonell forankring som uttrykkes gjennom en ytre ekspressiv form (jf; 4.4).

Med referanse til Dewey (1934) og H'Doubler (1940) tar den estetiske erfaring form gjennom subjektets sensitivitet ovenfor mediet som bearbeides, her dansens bevegelser. Dewey og H'Doubler fremhever begge at denne prosessen forener det intellektuelle, det fysiske og det emosjonelle i mennesket. Denne erfaringsforståelsen uttrykker for H'Doubler et dynamisk forhold mellom subjektet og verden (jf; Løvlie og Dewey) samtidig som det uttrykker et forhold i subjektet (H'Doubler 1940:69). H'Doubler tegner et liknede perspektiv som Dewey (1934) (jf; 4.4, sitat) idet hun skriver; "All living is a process of solving problems as we become aware of them. Problem solving is the basis of creative activity and is essential to all walks of life - work, play, and art" (H'Doubler 1940:69).

Dette sitatet markerer at subjektet må være deltakende i erfaringen for å gripe erfaringens form og oppleve dansens uttrykk. Dette er fordi for å bruke Deweys (1934) ord; "a rhythm of seeking and finding" er tilstede i en hver refleksiv erfaring (jf; 4.4, sitat). I kraft av rytmens indre og ytre spenning er rytmen konstant til stede i menneskets liv gjennom kontroll og oppløsning av kontroll, og mellom arbeid og hvile.

Med Dewey (1934) som kilde i kapittel 4 ble rytme definert som organisert variasjon av endringer. Rytmen viser til menneskets indre opplevelse gjennom forløsning i en ytre ekspressiv form (jf, 4.4). Dette perspektivet åpner for en indre erfaring av dans som fenomen, noe H'Doubler i sin analyse utvikler som et bærende element for dans som estetisk erfaring. H'Doubler beskriver rytmens indre og ytre forankring som; "If inner and outer rhythm are one, communication is rich and complete; if not, the

dance is likely to be too physical, too much of the body, rather than of the mind through the body .The source of this union between feeling and movement is a sensitive comprehension of idea, mood, rhythm, and movement” (H`Doubler 1940:87).

Dette sitatet fremhever rytmens sammenbindende kraft i erfaringen. Her er det på sin plass å løfte frem forbindelsen mellom dans og språk som ble etablert med Dewey som kilde (jf;4.5.1). På bakgrunn av dette estetiske perspektivet blir bevegelser dans idet de er rytmisk sammensatt og danner en meningsbærende helhet. Det er derfor i relasjon til rytmen at bevegelser blir dans. Rytmen viser her til en klar pulserende takt og til fraværet av musikk, fordi rytmen forholder seg til subjektets indre spenning. Det er således i samspillet mellom kroppens sanselighet, det intellektuelle og bevegelsenes rytme at dansen tar form.

Dette perspektivet setter kroppen som det erkjennende subjekt i sentrum for dans som estetisk erfaring. I følge Glad (2002) er det viktig å opparbeide et bevisst forhold til kroppen, fordi kropp ofte oppfattes som noe vagt og diffust (Glad 2002:105). Det er mange måter å oppøve kroppsbevisstheten på. En måte å oppøve denne bevisstheten er å utvikle og styrke forbindelsen mellom kroppens sanselighet og det intellektuelle, noe som i denne avhandlingen har tatt form gjennom en analyse av begrepet sanselig klokskap. I danseundervisning med små barn kan dette mer konkret ta form gjennom enkle sangleker og øvelser. La meg illustrere med et eksempel.

Barna ligger på knærne i en ring på gulvet. De hviler magen på lårene og legger hodet på knærne med lukkede øynene. Det er musestille i salen. Pedagogen går rolig rundt i rommet og deler ut flortynne skjerf som han legger forsiktig på kroppen til barna. Lett fnising høres. Pedagogen spør så hvor skjerfet ligger og mange svar ropes ut. Han gir så instruksjon om at skjerfet skal hives opp i luften med den kroppsdel som skjefet ligger på for så å lande på hodet til barna. Etter hvert som øvelsen tar form danser barna med skjerfet til musikk, og når musikken stopper hives skjerfet opp i luften og lander på ulike kroppsdelar.

Denne øvelsen øver i all sin enkelthet opp kroppens væren i erfaringen slik at barna

danner seg et indre bilde på egen kropp. Ofte kan forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring være størst hos de små barna, fordi kroppens sanslighet ikke er skjøvet i bakgrunnen for det intellektuelle. Eldre barn er ofte mer oppmerksomme på hvordan de fysisk ser ut og på hva medelevene synes. De er også bevisst egen mestringsopplevelse. Dette kan hemme utviklingen av kroppens evne til kognisjon og minnebank. Det er derfor viktig med et godt læringsmiljø og rom for den enkelte elev.

Sanselig klokskap handler i dette perspektivet om at pedagogen evner å legge til rette for bevegelser på riktig faglig nivå tilpasset elevene slik at de kan delta i dansen ut fra egne forutsetninger. Dette perspektivet reiser et omtalt og problematisert tema i skolelitteraturen, nemlig differensiering i forhold til individuell kapasitet. I denne avhandlingen er ikke differensiering tema, men det er likevel på sin plass å nevne at dette er viktig element i danseundervisningen. Differensiering i dans er imidlertid svært utfordrende fordi det blir synlig for elevene hvem som mestrer og hvem som ikke mestrer. Dette kan gå hardt utover elevenes motivasjon. Med dette i mente forlates temaet her for å gå dypere inn i en bevegelsesanalyse hvor fokus er betydningen av å øve opp og styrke forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring. En etablering og styrking av denne forbindelsen kan være med på å øke mestringsfølelsen. Dette kan gjøre tilegningen av danseferdigheter enklere fordi elevene blir mer bevisste på hvordan øvelsen skal utføres og hvorfor det må være slik.

5.3.2 Rytme og teknikk

For utviklingen av sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon og minnebank, betoner H'Doublers et viktig moment idet hun skriver at rytmiske bevegelser lett automatiseres. Dette er av betydning for utviklingen av tekniske danseferdigheter og kan legge grunnlaget for dans som kunstform (jf; 5.4). Utfordringen ifølge H'Doubler er å finne rett rytmisk kvalitet til rett øvelse, enten det er gjennom bruk av musikk eller gjennom fraværet av musikk. La meg illustrere dette forholdet gjennom

et eksempel hvor musikken er avgjørende for dansens uttrykk.

Tenk deg følgende. Du har meldt deg på et kurs hvor du skal lære å danse vals. Du møter opp og er full av forventning. Hvem har vel ikke sett danserne på nyttårskonserten flyte grasiøst over gulvet? Du finner deg en partner og lærer grunnstegene. Du forventer nå å høre en vals, men så kommer det en marsj...

Dersom du ikke er vant til å danse kan dette eksempelet sammenlignes med å sykle med ski på bena. Hva erfarer du? Sannsynligvis at du ikke kommer tilbake neste gang det er trening. Dette lille eksempelet er ganske naivt, men illustrerer hvor viktig det er å finne rett rytmisk kvalitet til rett øvelse. For å følge H`Doublers argumentasjon ett hakk videre skriver hun at rytmen hjelper det ekspressive uttrykket frem til en organisk helhet. I lys av dette perspektivet etableres erfaringens rytmiske struktur seg i subjektets væren i erfaringen. La oss vende tilbake til eksempelet ovenfor for å se hvordan det kunne ha gått med riktig musikk.

Du står i rommet sammen med partneren din. Dere har lært grunnstegene og er klare til å danse. Musikken som flyter ut av høytalerne er den forventete valsen. Dere begynner å bevege dere, men et problem oppstår. Partneren din griper ikke valsens rytmiske form. Dere får derfor hjelp av pedagogen som gir dere et bilde på dynamikken i bevegelsene. Valsen blir som en bølge som slår innover stranden i rolig aktivitet; 1-2-3, 1-2-3, 1-2-3... Dere danser nå rundt i rommet og blir stadig flinkere. Neste gang dere kommer til treningen har partneren din i tillegg øvd seg slik at bevegelsene hans er automatisert. Dere kan nå frigjøre dere fra teknikkens grunnelementer og lære mer.

I dette eksemplet veves dansens teknikk og erfaringens rytme tett sammen. Gjennom kroppens evne til kognisjon oppstår kroppen som minnebank for bevegelsene. Størrelsen på minnebanken er avhengig av forbindelsene mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring. Stor minnebank indikerer dermed gode tekniske danseferdigheter. Teknikk i bred forståelse referer derfor til hele erfaringsprosessen, både til det mentale og det fysiske. Men til grunn for teknikken ligger et grunnleggende ønske om å få til, et "want to" som H`Doubler beskriver det. Jo større interesse, desto større

arbeidsmotor og kapasitet. H'Doubler skriver slik om teknikkens oppgave; "Technique transforms experience into the form of its expression" (H'Doubler 1940:68).

Til grunn for teknikkens "want to" ligger det i H'Doublers argumentasjon en intellektuell nysgjerrighet. Denne nysgjerrigheten gjør seg gjeldende i en kontinuerlig prosess gjennom fasene undersøkelse, analyse, syntese og forståelse. Fasene kan sammenstilles med analysen av erfaringens aktive og passive del (jf; 4.3). Teknikken utvikles derfor gjennom subjektets aktive handling i form av en undersøkelse (jf; 4.3.2 subjekt - subjekt). Idet handlingen er utført vender refleksjonen tilbake med ny forståelse som kan integreres med subjektets allerede eksisterende kunnskapsbase (jf; 4.3.2 subjekt - objekt). Gjennom en analytisk tilnærming kan syntese mellom ny og tidligere etablert erfaring inntreffe slik at ny forståelse kan genereres.

H'Doublers betoning av menneskets intellekt impliserer ikke en separasjon mellom kropp og sinn, men poengteres for å betone det mentale aspektet ved mennesket. Et intellekt i hennes argumentasjon er derfor forskjellig fra et annet intellekt fordi mennesket organiserer sine stimuli ulikt. Menneskets bruk av intellektet viser med dette til evnen den enkelte har til å organisere egne inntrykk mentalt. Vektleggingen på det intellektuelle er videre av betydning for dansens uttrykk, fordi erfaringer som ikke tilstrekkelig er forstått kan ikke ta en ytre observerbar form.

En kort oppsummering er nå på sin plass. Sanselig klokskap utvikler kroppens evne til kognisjon og "minnebank" for bevegelsene gjennom dansetreningen. Jo større minnebank, desto høyere tekniske danseferdigheter, så fremt de er rett kodet (jf; 5.3.3). Teknikken uttrykker i denne argumentasjonen et dynamisk forhold mellom aktiv handling og passiv påfølgende refleksjon som er forankret i subjektets væren i erfaringen. Dette dynamiske forholdet danner grunnlaget for at bevegelser blir dans i kraft av forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre kontekstuell erfaring.

Å mestre dansens teknikk kan således defineres som det frigjørende elementet for dans som kunstnerisk aktivitet (jf; 5.4). Utvikling av danseteknikk er derfor ikke et

rent instrumentelt anliggende, men forholder seg til intellektet, bevegelsen og rytmen i et dynamisk spenningsforhold. Intellektet gjør seg gjeldende i persepsjon, tenkning, forståelse og fantasi samtidig som det er til stede gjennom kroppens sanselighet. I H'Doublers argumentasjon er dette basen for den estetiske erfaring. Den estetiske erfaring er derfor avhengig av høy grad av sensitivitet og tilstedeværelse hos danseren. H'Doubler skriver; "Dance technique is the dancers artistic integrity working through his nerves and muscles" (...) "The success of any art, no matter how simple or complex, depends upon a conscious direction of effort toward the ideal." (H'Doubler 1940:91). Denne argumentasjonen leder frem til at teknikk, form og uttrykk er tre komponenter som gjensidig er avhengige av hverandre (H'Doubler 1940:147).

5.3.3 Den kreative bevegelseserfaringen

I H'Doubler analyse har dans som estetisk og kunstnerisk fenomen, i kraft av det kreative og skapende, sitt opphav i det emosjonelle. Dette forholdet uttrykker et følt behov for å skape. Det kreative og skapende er derfor ikke forbeholdt kunstnere og genier, men er noe alle mennesker er bærere av. H'Doubler skriver; "It is this self-identification with experience that is the very core of creative effort" (H'Doubler 1940:xxvii). (...) "To attend to the sensations of movement, to concentrate on its rhythmic structure, and to operate under an understanding of their significance is to have a creative art experience" (H'Doubler 1940:xxx).

I en kreativ bevegelseserfaring fremhever H'Doubler at det er kroppen som helhet som sanser og erfarer verden. Dette perspektivet kan leses i forlengelsen av Deweys erfaringsfilosofi hvor subjektet aktivt gjør en erfaring. For å utvikle sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon og minnebank er det viktig å trene intellektet gjennom refleksjon slik at kroppen i erfaringen kan etableres. Kroppens evne til å respondere på refleksjon oppøves så slik at den fysiske utfoldelsen føles og erfares i kroppen.

Utøvelse av sanselig klokskap forutsetter at pedagogen har kunnskap om erfaringens

struktur. Kunnskapen gjør pedagogen i stand til å gå inn i en bevegelsesanalyse for å gi konstruktiv tilbakemelding og oppmuntring. Gjennom analysen av erfaringens struktur undersøker pedagogen om det er i den aktive handlingen eller i den refleksive analysen at erfaringen ikke når sitt iboende potensial. Fokus for analysen er med dette rettet mot om eleven sanser og erfarer sammenhengen mellom den aktive handlingen og den påfølgende refleksjonen. Fremstår elevenes handling mekanisk og uten indre refleksiv analyse, selv om øvelsen er rett utført, mister erfaringen sin verdi ved at elevene ikke koder sammenhengen mellom aktiviteten og refleksjonen. Dette fører til at kroppens evne til kognisjon og minnebank ikke utvikles. Eleven kan imidlertid kode en sammenheng mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring, men kan kode feil ved å tro at han utfører øvelsen riktig. Han kan imidlertid utføre rett bevegelse, men selv erfare at det er et misforhold, fordi han har liten tro på egne evner eller fordi han ikke er tilstrekkelig korrigeret.

Sanselig klokskap i dette perspektivet handler om å styrke forbindelsen mellom kropp og tanke slik at en helhetlig erfaringsforståelse utvikles. Her fremhever H'Doubler et viktig moment idet hun argumenterer for at det emosjonelle, og dets evne til å motivere muskulær aktivitet, ikke kan oversees. H'Doubler beskriver derfor dans som en kooperativ aktivitet hvor intellektet konstituerer erfaringens natur, følelsene fungerer som drivkraften bak uttrykket og kroppen gjennom skjellet og muskulaturen er mediet som gir erfaringen og budskapet den endelige ytre formen (H'Doubler 1940:xxxi).

H'Doubler regner det emosjonelle som menneskets mest fundamentale drift og dermed som drivkraften i erfaringsprosessen. Men for å ikke bli totalt underlagt sansene bruker mennesket forståelse og fornuft til å gjeninnføre kontroll og harmoni. Dette skjer gjennom bevegelsene hevder H'Doubler. Det er fordi det eksisterer et ubrytelig forhold mellom følelser og bevegelser, og mellom følelser og dans.

En skapende bevegelseserfaring forholder seg derfor til det intellektuelle, det emosjonelle og det fysiske i subjektet og er aktiv og passiv i arbeidet. Det aktive er utføringen av bevegelsene, mens det passive er virkningen bevegelsene øver på

subjektet. I denne argumentasjonen reiser H`Doubler et interessant perspektiv på dans som estetisk erfaring og kunstnerisk uttrykksform idet hun skriver at det ikke er et misforhold mellom vitenskap og kunst. Vitenskap skriver H`Doubler kan ikke bli kunst, men det kan være med på å skape en sannferdig kunst (H`Doubler 1940:94). H`Doubler fremhever med dette at det er viktig med kunnskap om hvordan sinnet, intellektet og kroppen fungerer slik at et sannferdig kunstnerisk uttrykk kan skapes.

For å vise hvordan det emosjonelle, det intellektuelle og det fysiske i mennesket utgjør en kooperativ aktivitet, er det her på sin plass med en kort innføring i H`Doubler's bevegelsesfilosofi. H`Doubler er i sin dansefilosofi opptatt av bevegelseslover slik som intensitet/styrke, release¹⁰ og fall sammen med bruk av parametere som tid, rom og kraft. Bevegelseslovene og parametrene danner basen for å utforske ulike variasjoner av bevegelser og hvordan disse bevegelsene forholder seg til menneskets indre emosjonelle spenning. Dynamikken i bevegelsene deler H`Doubler inn i tiden som blir brukt, intensiteten som forholder seg til energien som utløses og tempo til hvordan bevegelsene er satt sammen. Endring i tempo, dynamikk og intensitet fører til endring i den kinestetiske erfaringen. Det er således gjennom det kinestetiske at subjektet kan bedømme tidsbruk, kraft, styrke og utstrekningen av bevegelsene, samtidig som det forholder seg til egen reaksjon på de samme bevegelsene.

I H`Doubler's argumentasjon har bevegelsene det spontane som form. Dette modereres av intellektet slik at bevegelsene fremstår som en helhet mellom tanke og kropp. Valg av bevegelse forholder seg til kroppens linjer, horisontale eller vertikale, og til kroppens kurver. Ulike bevegelser gir ulike dynamiske særegenheter fordi forskjellige muskler er involvert. Valg av bevegelser og organisering av disse inn i rytmiske sekvenser viser til pedagogens evne til å selekttere og organisere bevegelsene slik at bevegelsene tar form som en meningsfylt enhet. Valg av

10 Release; uttrykket blir brukt slik det står her i danseundervisning og forholder seg til danserens evne til å slippe kontrollen uten å miste den samme kontrollen over bevegelsene.

bevegelsesuttrykk har derfor betydning for utviklingen av forbindelsen mellom kroppens sanselighet og det intellektuelle.

Sanselig klokskap er med dette evnen den enkelte pedagog har til å transformere egen estetisk kompetanse om til situasjonell handling gjennom en intuitiv og refleksiv forståelse for elevenes fysiske, kognitive og emosjonelle utvikling. Med utgangspunkt i kroppens evne til kognisjon og minnebank for tekniske ferdigheter, sammen med rytmens sammenbindende kraft, kan dans betraktes som relasjonen mellom skapende erfaring og refleksiv forståelse gjennom kroppens rytme.

5.4 Dansen løftes opp på scenen

I en estetisk og kunstnerisk erfaring tar publikum del i en fullkommen opplevelse og erfarer på kroppen budskapet danseren formidler. Publikum trollbindes og forføres inn i en virkelighet som ikke er deres, men som likevel føles reell. Det de opplever er perfeksjon av et kunstnerisk uttrykk hvor de lett ledes til å tro at den sceniske dansen ikke har forankring i det virkelige liv, eller tilknytning til dans som sosial aktivitet og uttrykksform. Men utgangspunktet for dansen er det samme, nemlig bruken av kroppen gjennom rytmiske bevegelser. Kroppen og bevegelsene er erfaringsbundet hvor kroppen er senteret for kunnskapstilegnelse og utvikling av danseferdigheter. Det er derfor gjennom bevegelsens hvordan og hvorfor at innsikt i dans som estetisk og kunstnerisk erfaring tilegnes. Kroppens evne til kognisjon og minnebank for bevegelser kan i dette perspektivet være et viktig grunnlag for persepsjon og utøvelse av dans som estetisk og kunstnerisk fenomen.

Den estetiske erfaring er, i likhet med hos Dewey, i H'Doublers argumentasjon base både for det estetiske og det kunstneriske. Et hvert menneske har derfor evnen til å erfare estetisk, fordi det estetiske handler om menneskets evne til å se det estetiske i ulike situasjoner. Dette fører til at det estetiske og kunstneriske har sitt fundament i menneskets aktivitet og tenkeevne. Alle estetiske erfaringer fører imidlertid ikke frem til en kunsterfaring, selv om kunsterfaringen ikke kan være uten det estetiske. Det

kunstneriske betinger derfor det estetiske, mens det estetiske ikke betinger et kunstnerisk utfall.

5.4.1 Dansens skjønnhet

I kapittel 3 ble dans beskrevet som vekkelse av skjønnhet gjennom et harmonisk samspill mellom innbildningskraften og forstanden i mennesket. Følelsen som oppstod ved persepsjonen av den skjønnne form beskrev ikke et begrepsmessig forhold, men uttrykte subjektets sanselig opplevelse (jf; 3.4). Skjønnhet ble derfor ikke en kvalitet ved hendelsene eller objektene, men ved menneskets individuelle erfaring av disse. Mennesket finner det skjønnne kun i de tilfeller de evner å *oppdage* skjønnheten. Skjønnhet i H'Doublers argumentasjon er derfor subjektivt og relativt, men det universelle ved det skjønnne kan ikke oversees. Det er fordi ulike samfunn gjennom sosialisering har utviklet en intersubjektiv forståelse for det skjønnne og det estetiske. I dette perspektivet er det skjønnne en kategori i stadig endring, som gjennom ulike tidsepoker og kulturer har hatt og vil innta nye ekspressive former.

Det skjønnne i dans ligger derfor i nytelsen av bevegelsen. Nytelsen skjer gjennom et harmonisk samspill mellom det fysiske og det emosjonelle i mennesket, hvor forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring er intakt. I dette perspektivet er kroppens evne til kognisjon utviklet slik at kroppen har opparbeidet seg stor minnebank for tekniske ferdigheter. H'Doubler skriver slik om dansen skjønnhet; “We find beauty only in terms of our ability to discover it, that is, we project into that particular dance those feelings of beauty which have been aroused and at the same time satisfied within us. To enter into an aesthetic experience through dance is to find satisfaction for the aesthetic sense of what we think beautiful movement should be. Under these circumstances we say “it is beautiful” (H'Doubler 1940:112-113)”.

Dansens skjønnhet oppstår idet erfaringens enkelte elementer fremstår som en organisk sammensatt helhet. Dette fører til en vekkelse av sinnet gjennom den estetiske persepsjonen, som igjen utløser erfaringens emosjonelle drivkraft. Dette

leder frem til at dansen uttrykker det emosjonelle som kommer fra bilder enten sanselige, psykiske, subjektive eller objektive (H'Doubler 1940:118). En ytre observerbar form i denne argumentasjonen er derfor biologisk og organisk, fordi bevegelsene fungerer som ekstensjonen av et indre forhold uttrykt i en ytre ekspressiv form (ibid). Kilden til det skjønne i dans er derfor livet selv. Dansens skjønnhet er ikke kun et uttrykk for det kunstneriske, fordi det skjønne uttrykker erfaringens dynamiske interaksjon mellom individets indre sanselige opplevelser og erfaringens ytre observerbare form.

5.4.2 Dans som kunstform

Det emosjonelle i kunsten og det virkelige liv er derfor to sider av den samme følelsen. Det emosjonelle i kunsten er distansert fordi følelsene er selektert og organisert inn i en meningsfylt helhet. Det emosjonelle i det virkelige liv oppleves mer intenst enn den distanserte følelsen i kunsten. Dansen må derfor være individualisert, men ikke personlig. Den må ha evnen til å uttrykke menneskelige følelser, men som H'Doubler skriver må det ikke se ut som om danseren personlig deler de samme følelsene. Dansens budskap og erfaring er derfor å vekke følelser, ikke å utløse dem. Dersom dette skjer er ikke dans kunst, men terapi. Kunst i H'Doublers argumentasjon er å skape bilder på følelser, ikke å reproducere virkeligheten. H'Doublers skriver følgende; "The awareness of the body's readiness for action, a tension caused by deep-seated physical changes is emotion" (H'Doubler 1940:xxvii).

I dette sitatet ligger kjernen i erfaringens emosjonelle drivkraft, evnen den enkelte utøveren har til å objektivere følelsene gjennom å fjerne dem fra sitt egentlige opphav. Dette gjør det mulig å se det unike i selve følelsen for så å kommunisere denne. Det er således gjennom distanse fra den egenlige emosjonelle tilstanden at nærheten til det ekspressive uttrykket erfares (jf; kapittel 2). Dette danner det estetiske bindeleddet mellom utøver og mottaker og er med på å drive erfaringen videre.

H'Doubler skriver slik om kunsten; "Art is creation. For the artist it is creation by expression; for the appreciator it is creation by evocation. These two principles complete the cycle; abstractly and briefly they are the whole story of art" (H'Doubler 1940:53). Hun utvider dette perspektivet ytterligere ved å betone at kunsten er avhengig av at mennesket forstår og verdsetter forholdet mellom seg selv og sitt miljø, og mellom sinnet og dets ulike uttrykksformer. Kunstens troverdighet i H'Doublers argumentasjon avhenger av utøverens evne til å kommunisere et ønsket budskap. Kunsten forholder seg ikke kun til det visuelle og det auditive, men gjør seg gjeldene i hele menneskets sanseerfaring. Kunsterfaringen uttrykker her en deltakende erfaring hvor mottakeren spiller en aktiv rolle (jf; kapittel 3). Menneskets og kunstens plattform er således relasjonell og befinner seg i et dynamisk spenningsfelt mellom tidligere og fremtidige erfaringer. Kunsten kan i dette perspektivet ikke skilles fra menneskets daglige aktivitet fordi det er der kunsten har sine røtter.

I et slikt perspektiv uttrykker dans som kunstform en fusjon mellom en mental organisering av subjektets indre opplevelse og den ytre observerbare dansen. Denne mentale organiseringen kaller H'Doubler den "indre dansen", mens den ytre observerbare dansen er resultatet av den indre organiseringen som er satt sammen med fantasi og mental disiplin. H'Doubler skriver slik om dette forholdet; "The inner, unseen dance is an embodiment of emotional experience unified by the organization of contributing psychological elements (.....) When the fusion of inner and outer experience is attained, form is achieved in its fullest meaning as art form" (H'Doubler 1940:101)

Sammenfatning

I dette kapittelet har dans som estetisk erfaring tatt form gjennom erfaringens struktur sammen med dansens sanselighet. Dansens erfaringsstruktur er å lese gjennom begrepene relasjon og kommunikasjon. Begrepet relasjon viser til at dansen erfares og forstås i forhold til andre medier som tid, rom, rytme, musikk, og/eller fraværet av

musikk, og gjennom kroppen selv. Kommunikasjonsforholdet på sin side refererer til dansens vilje til uttrykk og meddelelse, enten som kunstnerisk form eller som sosial aktivitet. Relasjons- og kommunikasjonsforholdet tar utgangspunkt i kroppens tilstedeværelse i erfaringen hvor bevegelsene danner dansens fundament. Dans som estetisk erfaring ble derfor et forhold mellom skapende erfaring og refleksiv forståelse gjennom kroppens bevegelse og rytme.

Det estetiske og kunstneriske tar med dette utgangspunkt i den sammen erfaringsprosessen, selv om det kunstneriske betinger et resultat som kan vurderes i forhold til rådende kriterier for kvalitet innad i den aktuelle kunsttradisjonen. Et estetisk resultat vurderes også, men ikke ut fra samme sett regler. Det kan være nyttig med en slik inndeling fordi det kan ta vare på det estetiske i erfaringen, samtidig som det estetiske og kunstneriske ikke mister sin særegne status. En estetisk erfaring med dans som fenomen kan med dette leses som både en særegen og en allmenn erfaring. Det særegne viser til dansens intime forhold til kunsten gjennom å skape, utøve og vurdere, mens det allmenne uttrykker menneskets væren i erfaringen. Den estetiske erfaring med dans som fenomen er med dette en emosjonell erfaring som trenger det intellektuelle for å forstå seg selv og kroppens fysikk for å gi erfaringen det ekspressive uttrykk.

Dansen inderliggjør forholdet mellom en indre erfaring og en ytre kontekstuell virkelighet, fordi dansens indre gjennom den ytre formen er kontaktskapende med miljøet. Dette samspillet tar form mellom subjektet i erfaringen og det kontekstuelle rommet dansen utøves i, enten det er en spontan dans i kraft av et gledesutbrudd eller et profesjonelt uttrykk. Dansen utvider subjektets erkjennelse av egen væren i erfaringen hvor kroppens sanselighet, det rasjonelle og det fysiske i mennesket står i et dynamisk interaksjonsforhold. Denne dynamikken tok så form som dansens skjønnhet.

Kan du ikke se fireåringen som sitter på første rad i en danseforestilling som ikke bare ser, men som *er* i møtet med forstillingen, som kryper sammen på de skumle partiene i forestillingen, hylar av latter når det er morsomt eller advarer ”de snille mot

de slemme”? Poenget er at det er ufruktbart å skille mellom kropp og sjel, og mellom det intellektuelle og det kognitive i dans. Dansens helhet er dermed mer enn summen av delene. I denne avhandlingen har dette forholdet tatt form gjennom kroppens sanselighet og det intellektuelle gjennom analysen av sanselig klokskap.

6. Sanselig klokskap

6.1 Innledning

Gjennom arbeidet med avhandlingen er problemstillingens første ledd; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap (...)?*, forsøkt bevart som et filosofisk fundament for dansepedagogens arbeid. Dette filosofiske fundamentet dannet grunnlaget for å besvare problemstillingens andre ledd; (...) *og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?* I denne delen av analysen tok sanselig klokskap form som kroppens evne til kognisjon og opprettelse av minnebank. Fokus i dette kapittelet er å samle trådene for avhandlingen slik at begrepet sanselig klokskap kan defineres. Kapittelet er delt i fire deler, *Sanselig klokskap som et filosofisk fundament* (jf; 6.2.1), *Sanselig klokskap gjennom fire begreper* (jf; 6.2.2), *Sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon* (jf; 6.2.3) og *Definisjon av sanselig klokskap* (6.2.4). Avhandlingen avsluttes med en konklusjon.

6.2 Sanselig klokskap

6.2.1 Sanselig klokskap som et filosofisk fundament

Det sanselige i begrepet sanselig klokskap viser til menneskets sensibilitet, individuelt og allment forankret (jf; kapittel 3, Kant og Schiller). Mennesket sensibilitet er del av erfaringsstrukturen for sanselig klokskap som trekker forbindelsen mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring. Sanseligheten viser til innsikt i bevegelsenes hva, hvordan og hvorfor som uttrykker samspillet mellom sensibiliteten i mennesket og dans som uttrykksform (jf; kapittel 5, H'Doubler). Det sanselige anser jeg derfor ikke kun som å motta passivt slik Kant gjør det, men også som en aktiv evne rettet mot transformasjon, frembringelse eller skapelse av et produkt, det Aristoteles kaller *poiêsis* (jf; kapittel 2, Lars Løvlie), gjennom et aktivt

handlende subjekt (jf; kapittel 4).

Klokskapen i begrepet viser til den refleksive dømmekraften i møtet med et estetisk fenomen. Det vil si den intellektuelle evnen som gjør pedagogen i stand til å finne rett situasjonell handling. Klokskap er derfor ikke kun forankret i handlingens perspektiv, men søker forankring i menneskets sensibilitet. Det sanselige i dette perspektivet er forankret i menneskets erkjennelse av egen væren i erfaringen og klokskapen gjør pedagogen i stand til å realisere denne på best mulig vis.

Sanselig klokskap forener således menneskets sanselighet med det intellektuelle hvor erkjennelse i kraft av det å være menneske er et bærende element. Begrepet viser til innsikt ervervet gjennom erfaring med et kroppslig uttrykk der sensibiliteten er utøverens fundament. Det gjør arbeidet med dansen til et sårbart yrke hvor innsikt i det allmenne og individuelle er av avgjørende betydning for å lykkes som dansepedagog. Å være sanselig klok kan med det være pedagogens fundament, individuelt og allment forankret, intuitivt, praktisk og teoretisk fundert gjennom ervervet kunnskap og erfaring.

Sanselig klokskap som fundament for pedagogens faglige arbeid har vokst frem som et dynamisk forhold mellom pedagogen og elevene, mellom pedagogen og dansen, og mellom elevene og dansen. Fokus i dette dynamiske forholdet er sensibilitet, transformasjon, distanse og diskurs, hvor målet er å balansere teoretisk og erfaringsbasert kunnskap inn i et filosofisk fundament for pedagogens arbeid. Dette fundamentet kan hjelpe pedagogen til å utvikle kroppens evne til kognisjon hos elevene slik at en stor minnebank for tekniske ferdigheter skapes. Sanselig klokskap uttrykker med dette en filosofisk holdning fundert i pedagogen, samtidig som pedagogen gjennom undervisningen overfører kunnskap og kompetanse til elevene. Slik kan elevene bli neste generasjons kompetente utøvere og betraktere. Dette krever kloke pedagoger med god dømmekraft gjennom innsikt i det individuelle og det allmenne. Denne basen gjør pedagogen i stand til å tre inn og ut av egen praksis for kritisk refleksjon. Den kritiske refleksjonen er alfa og omega i utøvende situasjoner og er etter mitt skjønn avgjørende for at dans som tradisjon og institusjon holder seg

vital og endringsvillig.

6.2.2 Sanselig klokskap gjennom fire begreper

For å definere sanslig klokskap legges veien om begrepets fire argumenter, herunder sensibilitet, transformasjon, distanse og diskurs.

Forankringen av sanselig klokskap i menneskets sensibilitet viser til erkjennelse i kraft av det å være menneske hvor sensibilitet for forskjeller er et sentralt moment. Menneskets sensibilitet åpner for kontemplasjonen, fordi en sanselig opplevelse ikke krever en umiddelbar handling i det ytre rommet. Sensibiliteten er forankret i subjektet selv, noe som kan gi den estetiske erfaring en eksistensiell dimensjon. Menneskets sensibilitet er derfor en aktiv og en passiv evne. Det aktive i erkjennelsen er rettet mot konteksten og interaksjonen det sanselige uttrykket oppstår i, mens det passive viser til den umiddelbare opplevelse av subjektets væren i erfaringen. Idet subjektet yterer og begrepssetter den umiddelbare opplevelsen tar han med seg erkjennelsen ut i det kontekstuelle rommet slik at kontemplasjonen opphører og ny erfaringsforståelse skapes. Sanselig klokskap i dette perspektivet er bindeleddet mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring hvor kroppens evne til kognisjon sanser sammenhengen mellom kroppens bevegelser og konsekvensene av disse, emosjonelt, fysisk, intellektuelt og sosialt forankret. For å utdype dette forholdet er sanselig klokskaps transformative forankring neste moment.

Begrepet transformasjon viser til en skapende erfaringsforståelse av ”noe som ennå ikke er erfart” og hvor skapelsen av en indre og/eller ytre forandring er det essensielle. Transformasjonen er derfor forankret i erfaringens genese. Erfaringens transformative kraft viser her til ”frigjøringen av energi som forandrer viljen på en ny måte” (jf; 2.3.1) og favner med dette det særegne ved estetiske fag, nemlig overskuddet av ennå utforskete muligheter. Sanselig klokskap i dette perspektivet er en kontinuerlig dialog med erfaringens skapende prosess. I et undervisningsperspektiv er således sanselig klokskap rettet mot læring som en stadig skiftende prosess med påfølgende produkt(er). Erfaringens plastisitet kan med dette

være en betingelse for kunnskapens og erfaringens legitimitet. Erkjennelsen er derfor alltid ny selv om den er bygget på akkumulert viten.

Sanselig klokskap viser her til hvordan akkumulert kunnskap gjennom tidligere erfaringer kan gi situasjonell innsikt i og plattform for utøvelsen av refleksiv dømmekraft, hvor det særegne og det allmenne betinger hverandre. I dette perspektivet veves erfaringens sensibilitet og transformasjon tett sammen, fordi mine erfaringer ikke nødvendigvis stemmer overens med dine i en kontekst, mens erfaringene våre kan samsvare i en annen. Her vokser sensitivitet for den andre i dialogen frem hvor sensibilitet, sensibilitet for forskjeller og erfaringens transformasjon danner dialogens plastiske rammer. Dette leder frem til det neste argumentet som er distanse.

Distansen retter fokus på den fysiske og emosjonelle distansen mellom mennesker. Den emosjonelle distansen frigjør refleksjonen slik at ny innsikt og forståelse skapes gjennom erfaringens dialektikk. Distansen knyttes her til et begrep om differens. Erfaringen returnerer derfor aldri tilbake til utgangspunktet, men vender om med den differens som er skapt på veien ut og tilbake. Her er det viktig å poengtere at for stor distanse kan føre til at erfaringen kjølner og blir uten evne til å påvirke mennesket. Distanse er derfor knyttet til transformasjonen hvor ingen forhold leses som statiske. Utøvelse av sanselig klokskap i undervisningen setter ikke tanken opp mot det emosjonelle, men forsøker å utforske menneskets fysiske, emosjonelle og intellektuelle kapasitet gjennom et metodemangfold. Det fører til at en sanselig og en refleksiv kontaktflate med verden kan skapes. Dette perspektivet fører frem til diskursen som er det siste argumentet for sanselig klokskap.

Diskursen muliggjør erfaringens refleksive ettertanke gjennom distansen og skaper med det et forum for utvikling av ny kunnskap. Diskursen krever et felles språk hvor språkets kategorier har lik betydning for alle deltakerne. Språkets kategorier utvikles i dette perspektivet gjennom diskursen slik at diskursen ikke låses fast i et sett med faste regler, men er i seg selv er regelskapende. Diskursen tar derfor utgangspunkt i skapelsen av noe nytt gjennom forankring i erfaringens genese. Diskursen forholder

seg ikke til sensibiliteten slik som transformasjon og distanse gjør, men forsøker å være et åpent organ uten privat synsing. Her inntreffer det et skille mellom det private og det subjektive. Det private genererer ikke ny innsikt, mens det subjektive, som forholder seg til språklige ytringer, kan settes under debatt og gjøres offentlige. Det vil si at det private holder subjektet kun for seg selv, mens det subjektive står for ytringen i rommet.

Sanselig klokskap virkeliggjøres her som en estetisk diskurs mellom aktive og refleksive subjekter hvor dialogen i fortolkningsforholdet setter diskursens rammer. En diskurs i denne argumentasjonen er plastisk, skapende og fortolkende. Alle involverte er derfor ansvarlige for diskursens legitimitet gjennom å opparbeide seg størst mulig sanselig og refleksiv kontaktflate med verden, slik at en bred refleksiv erfaringsforståelse kan genereres. Denne erfaringsforståelsen danner grunnlaget for en åpen diskurs.

Disse fire argumentene setter rammene for sanselig klokskap inn i et plastisk miljø gjennom fokus på menneskets sanselighet, skapertrang, endringsvillighet og fortolkningsevne. En sanselig klok utøver står således i en intim interaksjon med verden hvor sensitivitet for den andre er avgjørende for å lykkes som dansepedagog. Sanselig klokskap etableres derfor i frirommet mellom pedagogen og dansen, og mellom pedagogen og de andre. Dette rommet er i stadig følsom endring gjennom erfaringens genese hvor erfaringen smelter fortid og nåtid sammen med forventninger til fremtiden.

6.2.3 Sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon

Gjennom avhandlingens analyse har sanselig klokskap tatt form som et samlende dialektisk erfaringsbegrep hvor erfaringens genese er føyd sammen med kroppens evne til kognisjon. Kroppens evne til kognisjon er beskrevet som en estetisk evne som er fysisk, emosjonelt og intellektuelt forankret i subjektet. Ved å fremme kroppens evne til kognisjon kan det skapes sammenhenger der forbindelser tidligere har vært brutt ved å hevde at det er kroppen som helhet som sanser, begriper og

erfarer verden.

Kroppens evne til kognisjon er definert gjennom et dialektisk og et dynamisk forhold hvor kroppens erfaring beskrives som et subjekt - subjekt forhold og et subjekt - objekt forhold. På veien ut i erfaringen handler det aktive subjektet gjennom sin sanselige tilstedeværelse i subjekt - subjekt relasjonen. På veien tilbake fra erfaringens ytterpunkt ikler subjekt - subjekt relasjonen seg et subjekt - objekt forhold. Subjektets refleksjon over kroppens aktive handling fremstår dermed som objektet for refleksjonen. Dette skjer uten at subjektet mister sin væren i erfaringen

Sanselig klokskap spiller på flere strenger enn kun det fysiske, det emosjonelle eller det kognitive alene og forutsetter en forbindelse mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring. Sanselig klokskap utøves gjennom pedagogens refleksive blikk som utvikler og forsterker sammenhengen mellom den subjektive opplevelsen, den aktive handlingen og den refleksive forståelsen. Den estetiske erfaring og sanselig klokskap er derfor ikke forutsetningsløs fordi erfaringens dialektikk skaper nye erfaringer i kraft av tidligere innsikter.

6.2.4 Definisjon av sanselig klokskap

Sanselig klokskap er på grunnlag av avhandlingens analyse definert slik;

Sanselig klokskap er kroppslig akkumulert erfaringsviten som kan omsettes til estetisk situasjonell kompetanse.

Sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon beskriver i dette perspektivet en dobbelt erfaring. Sanselig klokskap forholder seg på den ene siden til subjektets egen erfaringsforståelse hvor den aktive handlingen reflekteres tilbake til subjektet slik at erfaringen fullbyrdes. Dette dynamiske forholdet kan på den andre siden overføres til å beskrive den aktive interaksjonen mellom pedagogen og elevene.

Sanselig klokskap handler med dette om følgende forhold. Det er teoretisk dansekunnskap som uttrykker dansens akademiske tilsnitt. Dette forholdet har vært

illustrert gjennom avhandlingens analyse og språkliggjøring av dans som estetisk erfaring. Sanselig klokskap handler videre om å anerkjenne dansens utenom estetiske mål slik som trivsel, mer læring og nytte for andre fag. I dette perspektivet er oppmerksomheten rettet mot omgivelsene rundt dansen og til handlingsrommet sanselig klokskap utøves i. Sanselig klokskap forholder seg sist, men ikke minst, til erfaringen av dansen i seg selv, enten som utøver eller som betrakter. Sanselig klokskap har derfor sitt fundament i det intellektuelle, det fysiske og det emosjonelle i mennesket, fordi uten det intellektuelle ville dansen vært tom og uten innhold, mens uten kroppen i dansen ville det intellektuelle og det emosjonelle vært uten en ytre observerbar form.

Konklusjon

På grunnlag av problemstillingen for avhandlingen; *Hva forstås med begrepet sanselig klokskap, og hvordan kan begrepet sanselig klokskap forstås i forhold til dans som estetisk erfaring?*, viser avhandlingens analyse hvordan estetisk kunnskap og kompetanse i og om faget dans kan verbaliseres. Sanselig klokskap ble derfor definert slik; *sanselig klokskap er kroppslig akkumulert erfaringsviten som kan omsettes til estetiske situasjonell kompetanse*. Definisjonen viser til betydningen av å bevisstgjøre dansepedagogen slik at han er i stand til å reflektere over eget arbeid og sette ord på sin refleksjon. Pedagogens bevisste og reflekterte forhold til egen kunnskap og kompetanse kan så hjelpe elevene frem til å bli selvstendige og reflekterte utøvere. I denne avhandlingen har dette tatt form gjennom utviklingen av sanselig klokskap som kroppens evne til kognisjon og utviklingen av minnebank for dansens bevegelser. Sanselig klokskap er dermed både et filosofisk refleksjonsgrunnlag som danner pedagogens fundament for arbeidet, og en erfaringsforståelse hvor betydningen av å opprette en forbindelse mellom en indre opplevelse og en ytre erfaring er essensielt for tilegnelsen av danseferdigheter. Dette gjør det mulig at kroppen som helhet gjennom kroppens evne til kognisjon sanser, erfarer og begriper verden.

Når dette er sagt, er det på sin plass å nevne at det gjennom arbeidet med analysen har fremkommet flere perspektiver som kunne ha vært nyttige å få undersøkt nærmere, slik som motivasjon. Dette kunne gitt analysen et annet utfall og eventuelt et bredere diskursgrunnlag. Hvordan står det så til med "levevilkårene" for sanselig klokskap? Å skulle trekke en entydig konklusjon og si at "dette er sanselig klokskap", utover definisjonen jeg har presentert ovenfor, fremstår som vanskelig fordi denne analysen har et lite litteraturutvalg. Dette er en konsekvens av valget jeg tok om å i dybden på litteraturen i stedet for til å spre kildematerialet. Analysen er videre basert på hvordan min forståelse, basert eget arbeid som dansepedagog, i møtet med avhandlingens tekster har blitt språkliggjort og ikledd en teoretisk drakt. Begrepet sanselig klokskap viser derfor til møtet mellom avhandlingens tekster og min subjektive forståelse for dansepedagogens arbeid. Jeg gjør meg likevel forhåpninger om at denne analysen kan bli del av en større diskurs hvor bevisstgjøring av dansepedagogens kunnskap og kompetanse kan være med på generere ny viten om faget dans.

Er så den estetiske erfaring gjennom et begrep om sanselig klokskap en særegen form for erkjennelse? Her kan jeg konkludere med et todelt svar. På den ene siden søker begrepet sanselig klokskap å forene kroppens sanselighet med det intellektuelle. Sanselig klokskap, her med grunnlaget i dansens erfaringsstruktur, kan derfor skape forbindelser der disse tidligere har vært brutt. På den annen side kan sanselig klokskap transformeres til å gjelde andre kontekster som ikke leses som estetiske, fordi begrepet vektlegger høy grad av sensitivitet hos subjektet gjennom aktivitet og refleksjon i erfaringsprosessen. Det særegne i erkjennelsen viser dermed til dansens erfaringsstruktur som er forankret i samspillet mellom kroppens sanselighet og det intellektuelle i det kontekstuelle rommet. Det allmenne viser på sin side til at alle har mulighet til å uttrykke seg gjennom dansen fordi dansen har sitt opphav i menneskets bevegelser.

Avslutningsvis vil jeg komme med en liten kommentar til ettertanke. Er det ikke slik at det estetiske vekker en allmenn menneskelighet i oss, som vi gjennom egen væren i erfaringen transformerer til et individuelt uttrykk gjennom konteksten vi inngår i?

Jeg tror det;

salto ergo sum

(jeg danser - altså er jeg).

Litteraturliste

- Alvesson, Mats & Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag
- Dale, Erling Lars (2006): *Oppdragelse til det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (1997): Vurdering av lærerskikkethet. I Dale, Erling Lars (red.)(1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Dale, Erling Lars (1996): Læring og utvikling - i lek og undervisning. I Bråten, Ivar (red.)(1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag
- Dewey, John (1916): Erfaring og tenkning. Oversatt av Bente Christensen (1996)(hentet fra *Democracy and Education*). I Dale, Erling Lars (red.) (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal Norske Forlag AS
- Dewey, John (1934): *Art as experience*. The Berkeley Publishing Group
- Frostad, Torild., Hauge, Elke., Hernes, Leif., Kalle, Ragni., Lodwick, Peter., Okstad, Kari Margrete & Otterholt, Lee (1996). *Dans! Grunnbok i dans*. Tell Forlag
- Glad, Åse Løvset (2002): *Dans på timeplanen*. Tell forlag
- Haskell, Arnold L (1971): *Dans og ballet gjennom tidene*. Norsk utgave ved Henny Mürer. Tiden Norsk Forlag

-
- H'Doubler, Margaret N. (1940): *Dance A Creative Art Experience*. The University of Wisconsin Press
- Kant, Immanuel (1790): *Kritikk av dømmekraften*. Oversatt av Espen Hammer (1995). Oslo: Pax Forlag A/S
- Kirstein, Lincoln (1977): *Dance A Short History of Classic Theatrical Dancing*. A dance horizons republication
- Kjeldstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lundgren, Ulf. P (1989): Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi. I Thuen, Harald & Vaage, Sveinung (red.)(1989). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvlie, Lars (1992): Postmodernisme, språk og filosofi. I Dale, Erling Lars (1992). *Pedagogisk filosofi*. Gyldendal Norske Forlag AS
- Løvlie, Lars (1990): Den estetiske erfaring. I *Nordisk Pedagogikk* Nr. 10(1) ss.1-18
- Løvlie, Lars (1989): Erfaring som handling. I Thuen, Harald & Vaage, Sveinung (red.)(1989). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nerheim, Hjørdis (2006): <http://www.oslo.net/historie/MB/utg/9528/zone/3.html>
- Nerheim, Hjørdis (1991): *Estetisk rasjonalitet. En analyse av konstitusjonsbegrepet i Kants Kritik der Urteilkraft*. Oslo: Solum Forlag A/S
- Peters, R. S (1973): Utdanning som innvielse. Oversatt av Stein Winther. I Dale, Erling Lars (1992). *Pedagogisk filosofi*. Gyldendal Norske Forlag AS
- Schiller, Friedrich (1795): *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oversatt og med innledning av Sverre Dahl (2001). Oslo: Solum Forlag

Steen, Ella Ursin (1998): *Estetikk og dans. På leting etter filosofiske begrunnelser for dans som oppdragelse*. Hovedoppgave. Universitet i Oslo

St.meld.nr.30 (2003-2004): *Kultur for Læring*. Det kongelige utdannings og forskningsdepartement

Polanyi, Michael (1966): *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oversatt av Erlend Ra (2000). Oslo: Spartacus Forlag AS

Varkøy, Øivind (2003): *Musikk - Strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Internettreferanser:

<http://www.filosofi.no/fityvende.html>

http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/rapporter/014005-990484/hov004-bn.html

http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1120

<http://no.wikipedia.org/wiki/poetikk>

www.teaternett.no/leksikon/k/katharsis.htm

<http://www.oslo.net/historie/MB/utg/9528/zone/3.html>